

O desafio do ensino da ética e da moral no ensino primário

Dissertação de mestrado em Ciências da Educação

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Setembro, 2017

O desafio do ensino da ética e da moral no ensino primário

Luan Paiva Santos

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação do Professor Doutor Luís Manuel Aires Ventura Bernardo.

Setembro, 2017

Lista de gráficos

Gráfico 1. Refêrencias bibliográficas	69
Gráfico 2 - Temáticas abordadas	69
Gráfico 3. Contexto e os participantes da ação	72
Gráfico 4. Justificativas para planificar as atividades/aulas	72
Gráfico 5. Sobre a formação em Educação Moral.....	74
Gráfico 6. Condições para abordar a temática.....	75
Gráfico 7. Razões para buscar formação.....	76
Gráfico 8. Razões para abordar o tema educação moral.....	77
Gráfico 9. Percepção de dificuldades.....	80
Gráfico 10. Motivos de dificuldades.....	81

Siglas e abreviações

BCCN – Base Comum Curricular Nacional

ER – Ensino Religioso

EM – Educação Moral

EMC – Educação Moral e Cívica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MCJ – Modelo Comunidade Justa

MCV – Modelo de Clarificação de Valores

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

TDM – Teoria do Desenvolvimento Moral

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Aos meus avós maternos José e Nailda
(*in memoriam*) e paternos Carlos e
Lígia, por legarem o sonho de um
futuro melhor e desbravarem o
caminho que hoje posso continuar em
nome deles.

Agradecimentos

Aos meus alunos, pelos ensinamentos proporcionados, pela confiança e por instigarem minha sede de conhecimento.

Às participantes deste estudo, pelo carinho e disposição durante as entrevistas e sobretudo pelo valioso compartilhamento de suas experiências.

Ao professor Dr. Luís Manuel Aires Ventura Bernardo, pela assertividade de sua orientação. A liberdade que concedeu-me permitiu que eu pudesse acreditar em minha capacidade e desenvolver conhecimentos preciosos para a minha formação profissional.

A todas as professoras que colaboraram com minha trajetória profissional, em especial a Sonia A. Favareto que sempre inspirou-me com perguntas pertinentes e seu olhar lúcido sobre a educação.

Aos meus familiares, por vibrarem com minha trajetória, especialmente Lígia Sumi, pela parceria atenciosa e Melissa Sumi e Skip Smit, por me acolherem em vossa casa com todo apoio e paciência nesse momento tão importante.

Aos amigos, de Portugal e do Brasil, em especial José Grosso e Wania Castro, por compartilharem as alegrias e as dificuldades desse caminho, sempre encorajando o meu sucesso.

Aos meus sobrinhos do coração, Athos e Lua, pela vivência alegre dos conhecimentos que adquiri sobre educar e estimular a construção da moral.

Por fim e com singular importância, aos meus pais Gardênia e Carlos, pelo apoio emocional, financeiro e principalmente por ensinarem com seus gestos o valor da liberdade e da justiça. Também agradeço a Silvânia que além de todo seu carinho de mãe trouxe-me o exemplo do educar com competência e ainda deu-me um presente de irmã, na qual deposito grande esperança de um mundo melhor.

Resumo

Esta investigação traça um percurso exploratório sobre a educação moral no ensino fundamental do sistema público brasileiro, a iniciar por uma reflexão a respeito da presença de aspectos morais na formação da escola no ocidente, especialmente no Brasil. Como referencial teórico, optou-se pela teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg em razão da sua relevância científica e filosófica atual com o intuito de discutir as diretrizes nacionais sobre ética no currículo transversal do ensino básico e sustentar a compreensão sobre a dimensão prática destas orientações observadas por meio da pesquisa de campo realizada com educadoras de uma unidade do ensino fundamental 1 coordenada pela prefeitura de uma cidade do interior do estado da Bahia que apresenta características aproximadas à média dos municípios brasileiros. Para tanto, foram eleitas as técnicas de grupo focal e de inquérito semi-aberto a fim de captar os discursos coletivos e individuais do grupo, as representações subjetivas sobre a educação moral e perceber a fundamentação das intervenções pedagógicas pensadas para este fim. Os resultados apontam para uma compreensão difusa sobre o tema com a presença marcante de conceitos religiosos e uma prática pouco sistematizada e carente de amparo teórico e institucional.

Palavras-chaves: Escola; Professores; Ética; Educação moral; ensino fundamental.

Abstract

This investigation traces an exploratory course on moral education in the Elementary School in the Brazilian Public System, starting with a reflection on the presence of moral aspects in the formation of Western schools, especially in Brazil. Lawrence Kohlberg's theory of moral development was chosen as a theoretical reference due to its current scientific and philosophical relevance in order to discuss the national guidelines on ethics in the cross-curricular curriculum of basic education and to support the understanding of the practical dimension of these guidelines observed through the field research carried out with educators of Elementary School, coordinated by the city hall in a countryside city in the state of Bahia, which presents approximate characteristics to the average of the Brazilian municipalities. In order to do so, the focus group and semi-open survey techniques were chosen to capture the group's collective and individual discourses, subjective representations of moral education as well as to notice the pedagogical interventions foundations designed for this purpose. The results point to a diffuse understanding on the subject with the outstanding presence of religious concepts and a little systematized practice, lacking theoretical and institutional support.

Key words: School, Teachers, Ethics, Moral education, elementary school

Sumário

Introdução.....	11
Capítulo 1. Algumas reflexões sobre a moral na educação.....	14
1.1. Considerações sobre a moral no ensino brasileiro	19
Capítulo 2. Kohlberg e teoria do desenvolvimento moral	26
2.1. Bases filosóficas da Teoria de Kohlberg	27
2.2. A inspiração do modelo piagetiano	30
2.3. Os estádios de Kohlberg	34
2.4. A educação moral segundo Kohlberg	38
Capítulo 3. Disposições legais e diretrizes estatais sobre o tema da moral no ensino do Brasil	42
3.1. Os princípios constitucionais e a legislação específica	43
3.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre ética	45
3.3. Debate em torno da moral e da laicidade no ensino.....	52
Capítulo 4. Metodologia.....	57
4.1. Instrumentos e técnicas	57
4.2. Questionário individual semiaberto	57
4.3. Técnica do grupo focal.....	59
4.5. Caracterização da escola.....	64
4.6. O local da entrevista.....	65
4.7. Caracterização dos participantes	65
4.8. Procedimentos de análise.....	66
Capítulo 5. Resultados	67
5.1. Sobre a definição de Educação moral	67
5.2. Sobre as estratégias pedagógicas.....	70
5.3. Sobre o papel da instituição.....	72
5.4. Sobre o papel do educador.....	75
5.5. O papel da família	77
5.6. Sobre as dificuldades.....	78
Capítulo 6. Discussão e análise dos dados	81
7. Considerações finais.....	92
Referências bibliográficas	96
Anexos.....	100

Introdução

Refletir num estudo acadêmico sobre os temas da moral e da ética no momento que vivemos, repleto de contradições e incertezas em diversos aspectos da composição social do mundo e em meio a enorme discussão ético-política instaurada no Brasil, pode não ser tarefa fácil, mas claramente necessária e talvez, ousaria dizer, indeclinável. Por sua vez, pensar esse assunto no contexto social contemporâneo nos faz olhar para o percurso histórico e o seu porvir que inevitavelmente passa sempre pelo domínio da educação.

Apesar de urgente tal chamamento não é absolutamente novo, muitos foram os autores que apontaram uma crise do modelo educacional, no entanto as novas conjunturas da sociedade parecem realçar a insustentabilidade dos velhos padrões. Sobre estes tempos, cientistas renomados e também o discurso do senso comum apontam para as mudanças e as rupturas que a modernidade nos trouxe. Zygmunt Bauman (2001), por exemplo, fala de um estado liquefeito dos modelos e referenciais sociais, juntamente com outro fenômeno importante da modernidade, a globalização, que como salienta Milton Santos (2000), tornou o mundo confuso e confusamente percebido, e embora tenha-se instalado de modo perverso, promove também uma abertura para transformação das relações e a noção de poder no mundo por meio de uma considerável alteração da economia, da produção e na hegemonia da comunicação.

A escola, como parte deste contexto, não poderia estar imune a tais mudanças, portanto, se afeta, as sofre e reedita toda esta problemática, ao tempo que convoca-nos a refletir sobre os caminhos possíveis para educar as novas gerações e lidar perante essa nova realidade. De modo que voltamos a questionar assim como Sócrates, Kant e tantos outros sobre as dimensões morais e éticas de nossa sociedade e no fundo perguntar: que humanidade queremos para o futuro?

Legar tal responsabilidade à escola é retórica comum, mas como afirma Rui Canário (2005), antes da possibilidade de uma mudança é preciso reconhecer que escola também é causadora do problema que enfrentamos, por ser desde sempre formatada para reproduzir a lógica dominante. Portanto se lhe cabe alguma transformação esta deve iniciar-se em si mesma.

Embora hoje em dia, ouçamos muitas vezes no ambiente pedagógico que a responsabilidade pela formação moral das crianças cabe exclusivamente à instituição familiar,

pois a escola seria destinada apenas à instruir e desenvolver competências científicas, sabemos que esta é uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade e neste estudo teremos a oportunidade de observar de que modo a moral se relaciona com a história da educação e como a formação moral vem sendo promovida no âmbito curricular.

Em relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI, Delors (1998) apresenta uma discussão sobre os parâmetros consensuais de uma educação desejável para o futuro. A primar pelos valores democráticos e humanos na educação inclui entre os quatro pilares da educação, aprender a conviver e aprender a ser, destacando a importância de se garantir um espaço educativo que possibilite o desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo e de sua personalidade autônoma, pela compreensão do outro e a percepção das interdependências sociais.

Em pesquisa abrangente sobre violência nas escolas no Brasil, também encomendada pela Unesco, Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002) expõem uma realidade preocupante do panorama escolar nacional marcado pelo preconceito e pelas desigualdades sociais, mas também apontam recomendações particulares aos gestores públicos e educacionais para tratar o problema, entre elas destacam-se a promoção da diversidade cultural no espaço escolar com oportunidades criativas de solidariedade, aproximação das famílias e da comunidade firmando parcerias, estabelecer medidas de prevenção e preocupar-se com a formação de valores por meio de uma relação mais cooperativa entre todas as personagens da escola.

Apesar da pouca visibilidade, além dos princípios morais fundamentais exaltados pela constituição nacional de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientações singulares sobre a formação ética e moral no ensino público.

Se por um lado não se sustentam as dúvidas em relação ao imperativo de um trabalho em favor da educação moral e ética na escola, por outro surgem diversos questionamentos sobre os métodos e modelos a serem empregados no ensino para que se obtenha maior sucesso nesta tarefa. Já neste terreno é possível delimitar duas das abordagens mais discutidas baseadas na teoria da clarificação dos valores, de Raths, e na teoria cognitivo-desenvolvimentista, de Lawrence Kohlberg; A primeira pautada na formação do caráter pela vivência da ética e o reconhecimento das virtudes e outra voltada para o desenvolvimento do

raciocínio moral por meio da problematização e reflexão sobre os dilemas morais em ambiente democrático e cooperativo.

Esta investigação optou por tomar como base o modelo cognitivo desenvolvimentista de Lawrence Kohlberg, pois além continuar a ser a maior referência moderna sobre o assunto, permite-nos uma olhar mais adequado ao ensino na infância em concordância com os aspectos pedagógicos, além do que parece estar mais próximo dos modelos fomentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil. De tal modo tenciona-se direcionar a atenção ao contexto escolar sem definir hipóteses específicas para posteriormente analisar as proximidades e disparidades possíveis nas práticas educativas relativas ao campo da moral.

Ciente de que a legislação brasileira permite às escolas de toda a rede pública e privada a adoção de métodos pedagógicos apropriados à sua realidade e necessidade, falta-nos saber de que maneira estas discussões e teorias a respeito da formação moral são percebidas e apropriadas por uma unidade do sistema público de educação brasileiro, especificamente no ensino fundamental I, período que compreende uma fase importante da formação do sujeito, para a Teoria do Desenvolvimento Moral apresentada por Kohlberg.

No âmbito da prática educativa institucional dá-se enfoque a um dos personagens como elemento primordial do processo de formação moral na escola, o professor, justamente por sua ação direta como interveniente, observador e catalisador do espírito da época que vivemos. Em geral é ele quem traduz as diretrizes e os conceitos dos ideais institucionais junto aos alunos, pais e toda uma comunidade por meio de sua lida cotidiana, portanto, compartilha a grande responsabilidade de mediar os conflitos deste cenário e dar corpo aos valores morais da escola. Sobre a ética no exercício da docência, assevera Paulo Freire (2011, p.92) que não é possível separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos e que sendo uma prática una, ensinar implica um testemunho ético do professor.

Para lá da discussão técnica a cerca da variedade de estratégias e recursos que podem ser elaborados e combinados para este fim parece mais interessante adentrar o espaço da formação educativa para buscar informações concretas e principalmente subjetivas sobre a educação moral, com o cuidado de incluir a fala de quem assume esta responsabilidade na prática e perceber quais são suas queixas e propostas, como olham para o desafio da formação moral e de que maneira enxergam seu papel diante desse momento de mudanças de paradigmas e valores em crise, pois somente com os pés fincados no terreno produtivo da escola será possível ampliar o olhar e alcançar maiores interpretações.

Com o auxílio dos recursos técnicos do grupo focal e de um inquérito semiaberto, esta investigação se destina a compreender, por meio do discurso das professoras, como a educação moral é observada e implementada numa unidade de ensino fundamental I no sistema público de ensino brasileiro.

Para tanto, faz-se necessário interpretar qual a noção de educação moral presente no relato das participantes, identificar quais referências utilizam para trabalhar as questões do âmbito da moral e perceber as principais dificuldades para a implementação da educação moral num contexto de ensino fundamental I com estas características, aproximadas do quadro geral nacional comum.

Nesse sentido esta investigação colabora para o enriquecimento do debate sobre a educação moral no ensino fundamental, a reflexão a cerca da contextualização dos modelos pedagógicos democráticos e cooperativos, bem como destaca a relevância da formação docente para a qualidade do ensino e para a concretização do papel social da escola.

Capítulo 1. Algumas reflexões sobre a moral na educação

O caminho exploratório desta investigação prescreve, não apenas o cuidado da escuta atenta e articulada teoricamente, mas uma adequada contextualização radical deste tema no tempo e no espaço. Isso significa dizer que tais análises, a respeito do discurso de quem educa, por mais sofisticadas que sejam, ainda seriam notoriamente incompletas se não fossem compreendidas em um encadeamento maior, pois a educação moral não é um fenômeno circunscrito em si mesmo, mas um constructo atual do processo sócio-histórico da educação.

Com a convicção de que cada período histórico, da educação no mundo, forneceu contribuições e marcas na educação que conhecemos hoje no ocidente, poderíamos propor uma revisão completa e minuciosa das diversas etapas deste processo, no entanto, a prioridade desta explanação deverá ser a identificação das visões de homem e o conteúdo moral explícito ou mesmo subentendido dos movimentos educativos e com um olhar mais atento os acontecimentos históricos e correntes de pensamento que influenciaram diretamente a formação da escola moderna no Brasil.

Embora formatada em modelos didáticos muito diferentes da escola atual, a educação greco-romana se apresenta como uma das grandes referências do ensino ocidental. Desenvolvida entre os séculos V a. C. e V d. C., fundamenta princípios importantes da educação ocidental. A educação grega, assevera Luzuriaga (1981), está representada pelos modelos de Atenas e Esparta que embora sejam bastante parecidas, a cultura e a educação possuíam pontos de divergência significativos. Enquanto em Atenas se valorizava mais as faculdades espirituais, “A antiga educação ateniense era mais artística que literária, e mais desportiva que intelectual” afirma Henri-Irénée Marrou (1965), em Esparta o propósito maior era a educação militar que estimulava a rivalidade como meio educativo.

Os alunos eram recomendados a denunciar qualquer ato desonesto dos outros, bem como eram multados quando, por cólera, desrespeitavam as leis. Com igual intenção, as mulheres eram incentivadas a praticar exercícios e ter corpos robustos para ter força e perder o sentimento de fragilidade do seu sexo. (Amado, 2007)

É a fase clássica, com Sócrates e os Sofistas, que traz destacados contributos à educação Ateniense deixando-nos um legado duradouro para formação da escola ocidental pela cultura verbalista, literária e intelectualista. Apesar de ter sido uma educação acessível somente às elites, os métodos socrático e sofista abrem caminho para a educação baseada no aprofundamento das ideias por meio do diálogo e da razão e orientado para as virtudes como fim. Sócrates em seu método utilizava-se da ironia e da maiêutica para fazer o aluno pensar por si mesmo e indagar sobre cada consideração para encontrar as virtudes e as verdades universais. Percebe-se que havia desde então, relevante preocupação com os domínios da ética e da moral, a considerar que também outros filósofos da mesma época, como Platão e Aristóteles, já discutiam sobre as formas de ensino da moral, a formação cidadã e outros pormenores. (Platão, 1987)

Platão talvez não imaginasse que suas ideias iriam permear as bases dos modelos educativos e políticos da sociedade ocidental, mais de dois mil anos depois do seu trabalho, mas, lutou insistentemente para que suas ideias de comunidade justa e aristocrática fossem implementadas em um governo para que outros as conhecessem. Platão afirmava que a justiça é a maior virtude e que é por meio do conhecimento do bem que se pode escolher fazer o bem. Baseando-se neste paradigma Platão formula uma proposta de educação profundamente reflexiva e que tem como fim a formação do homem dotado de temperança, ou seja, do cidadão justo. (Marques, 1998)

Já Aristóteles, seu discípulo, reconhecia a importância da razão como um dos fatores para a virtuosidade, mas para ele, esta tinha um papel coadjuvante em relação a função do hábito. O instrutor de Alexandre, o Grande, argumentava que a maturidade da vivência e dos exemplos exercem uma influência primordial na formação do indivíduo e por isso implica a necessidade de experiência e prática das virtudes aprendidas para que lhe seja possível, despojado das paixões, formular considerações ajuizadas por meio delas. Se opusera, portanto ao seu próprio mestre, Platão, que inspirado pelo pensamento de Sócrates, primava pelo valor da razão para a formação ética.

"Os homens tornam-se bons e virtuosos devido a três fatores, e estes são a natureza, o hábito e a razão. Ora, a razão e a inteligência são os fins de nossa natureza. Por isso é necessário preparar-lhes a formação e o cultivo dos hábitos. Já se disse de que natureza devem ser os futuros cidadãos [...]: o resto é obra da educação. Realmente toda arte e educação esforçam-se por completar o que falta à natureza. Ninguém porá em dúvida que ao legislador incumbe, sobretudo, o cuidado da educação ... Pois o costume adequado a cada constituição sói defendê-lo e, no começo, fundá-lo também ... E sempre o costume melhor é causa de melhor constituição ... (e) como o fim de todo Estado é único, torna-se evidente que deve haver uma só e mesma educação para todos, e que o cuidado e a vigilância desta devem ser públicos e não privados ... É claro, então, que compete às leis regular a educação e torná-la pública". (Aristóteles, 1982 p. 541)

É oportuno esclarecer que na Grécia antiga, o conceito de virtude ou excelência, chamado “aretê”, era tido como um presente dos deuses e não como algo aprendido por esforços didáticos, tampouco acessível a toda a população, pois carregava um sentido de distinção da aristocracia que se encarregava de gerir a “polis”. Somente com a criação do espaço público em que as pessoas participavam da gestão da Cidade-Estado que o cultivo da excelência passa a ser considerado e nesse momento, inspirado pela democratização, Aristóteles discute a função formativa do próprio cultivo do hábito (Carvalho, 2002)

De algum modo ainda nos deparamos com perguntas similares às que fizeram estes filósofos. Seria a virtude ensinável? A virtude é uma unidade ou multiplicidade? Que relação existe entre as virtudes morais e as virtudes intelectuais? As divergências apresentadas por Platão e Aristóteles ainda são postas à discussão, inclusive o interesse em debater o papel das instituições na formação moral dos homens e a viabilidade de tratar destas questões em sistemas tão numerosos e diversos. Sabemos que havia um modelo impositivo da moral na educação grega, diferente das propostas filosóficas, mas em ambos os casos resulta

fundamental o valor educativo da prática cidadã. Aliás, os gregos e ainda mais os romanos valorizavam sobremaneira a orientação da conduta do homem para o bem comum.

Em Roma a educação do período helenístico inaugurava um outro movimento importante na educação com as proposições de Quintiliano, que se opõe à tradição educativa cruel e severa de Roma ao defender a valorização dos talentos das crianças, o ensino preocupado com as capacidades individuais e suspensão dos castigos e humilhações.

Observamos que a educação romana também nos trouxe elementos consideráveis para a construção do nosso modelo de ensino pautando-se na noção de dignidade humana e na singularidade do ato de educar o outro. Como aponta Marrou (1965) a educação helenística representa um importante momento do percurso histórico da educação, pois representa o prenúncio de uma educação mais estabilizada na sua maturidade permitindo considerar seu ideal como um humanismo.

Após o século V emerge um novo ideal educativo com a expansão do cristianismo no ocidente, durante vários séculos esta noção de educação dominará na Europa e trará influências relevantes para os conceitos morais na educação. Deste modo, também representa um momento de mudança na cultura do ocidente quando as pessoas deixam as crenças em vários deuses para adorar os santos da igreja bem como adquirir outros costumes baseados na culpa, no medo, na vergonha do corpo e da sexualidade, na subjugação à autoridade divina, na pobreza e no flagelo como valor. (Amado, 2007)

Neste período da Idade Média a escola e o colégio eram reservados a um pequeno número de clérigos, portanto, o que podemos observar é a essência do papel doutrinário do cristianismo neste tempo e os valores morais sob os quais irá se sustentar. Então, voltemos nosso olhar para os fundamentos do cristianismo a fim de compreender sua representatividade educativa para a sociedade da época, como é possível identificar na análise elaborada por Jacques Ulmann:

“A natureza humana foi manchada pela queda. (...) A natureza, abandonada aos seus próprios meios, está desamparada (...). A educação ganha então todo o seu significado. Ela constitui para o cristianismo o conjunto dos meios através dos quais é possível agir sobre uma natureza, para a ajudar a conseguir a sua salvação desenvolvendo os germens do Bem que o amor de Deus pelos homens introduziu neles e lhes permitiu desenvolver. O fim da educação sendo o de assegurar ao homem o seu destino superior, e não podendo este destino ser atingido sem

educação, esta vai revestir-se para o cristianismo de uma importância verdadeiramente fundamental". (Ulmann, 1982).

Por cerca de quatro séculos a educação esteve centrada exclusivamente na concepção religiosa de que todo conhecimento provém de Deus e assim defendia Santo Agostinho, ao dizer que nenhum homem poderia ser chamado de mestre ou pedagogo, pois sua tarefa não extrapola o ato de provocar e incitar o aprendiz já que o Pedagogo, o Cristo, é quem nele habita e dá-nos a luz.

O movimento renascentista vem reavivar o lugar do homem e reaproxima a cultura ocidental da importância das habilidades intelectuais, contudo a religião continua a ser o pensamento dominante da época, uma constatação desta afirmação são as guerras de que a Europa foi palco em razão da Reforma e Contra-Reforma e o surgimento de uma educação cristã reformada. Embora ainda se tenham mantido os métodos do verbalismo e do formalismo, destaca-se aqui o pensamento humanista como marca fundamental deste momento e princípio das mudanças vindouras no Ocidente, assim nos diz Amado (2007). Ainda é importante salientar, de modo mais distinto, que é neste período em que se dá a incursão europeia na América notadamente no Brasil.

O historiador francês Philippe Ariés nos proporciona a imagem de um cenário mais particular sobre este momento na Europa ao observar as peculiaridades da vida dos estudantes em meio as mudanças nas propostas educativas da época:

Em todos esses casos, o estudante pertencia a uma sociedade ou a um bando de companheiros, em que uma camaradagem às vezes brutal porém real regulava sua vida quotidiana, muito mais do que a escola e seu mestre e porque essa camaradagem era reconhecida pelo senso comum, ela tinha um valor moral. A partir do fim da Idade Média, esse sistema de camaradagem encontraria na opinião influente uma oposição crescente, e se deterioraria gradativamente, até aparecer no final como uma forma de desordem e de anarquia. Em sua ausência, a juventude escolar seria organizada com base em novos princípios de comando e de hierarquia autoritária. Essa evolução, é certo, não foi particular à infância, e se estendeu a toda a sociedade. (Ariés, 1986)

É com inspirações neste modelo de educação que a companhia dos jesuítas chega ao continente sul-americano para auxiliar o império na colonização das terras que um dia viria se chamar Brasil. No território, antes da chegada dos portugueses, habitavam diversas populações indígenas de culturas tradicionalmente assentes na vida cotidiana da lida com natureza, com a comunidade e no culto a divindades, onde a transmissão dos saberes dos

valores morais se dava essencialmente pela oralidade. Infelizmente, não se sabe muito sobre a estrutura cultural destas populações, haja visto a aniquilação e descaracterização que sofreram durante o conflituoso período da colonização, todavia trata-se de variadíssimos modos de organização social e costumes altamente singulares de que temos senão alguns relatos alheios, como nos alerta Darcy Ribeiro (1995) o que temos de nossa história é o testemunho de apenas um dos envolvidos, no caso o invasor. É por este discurso que ficamos a saber de suas próprias ações e sobre o que fizeram os outros, os índios e os negros, aos quais quase não lhes foi dado o direito de fala. Temos a documentação de uma dominação pelo relato do dominador. E obviamente que esta ação carrega um conceito moral que também irá marcar não só a educação mas toda a história do Brasil.

É importante compreender que estes episódios estavam fundamentados numa concepção de mundo hierarquizado, de moral não reflexiva e sob o jugo da punição que também os europeus experimentaram, de certo modo, desde a infância. É o que salienta Ariés (1986) sobre a preocupação acentuada, a partir do século XVI, em humilhar a infância a fim de aceitar o seu papel menor, submisso e temente. Tais métodos, segundo o autor, fez com que a opinião pública francesa manifestasse uma repugnância pelo regime disciplinar escolástico e resultou em sua supressão por volta de 1763, quando as autoridades tomaram a condenação dos jesuítas como pretexto para reorganizar o sistema escolar.

Portugal neste caso se adiantou um pouco, segundo Theodoro (2010), este foi o primeiro país católico a assumir a responsabilidade e o controlo do sistema de ensino, a partir da administração do Marquês de Pombal que instituiu as reformas educacionais em 1759 e 1772 tornando-se referência para outros países da Europa.

Nota-se, portanto, que a escola e a formação educativa passaram a ter uma relevância importante para o Estado e a partir daí iniciam-se mudanças significativas no pensamento ocidental acerca das finalidades da educação, dos valores morais, da formação social e económica das nações. As reformas pombalinas também foram percebidas no Brasil, todavia com muito menos impacto.

1.1. Considerações sobre a moral no ensino brasileiro

Visto que a partir deste momento da História a educação se estabelece de modo mais organizado e com orientações melhor definidas para uma parcela da população brasileira, passamos então a observar o percurso da História da educação pelo modo como ela se manifestou deste lado do Atlântico, a fim de tornar esta passagem mais apropriada aos objetivos deste estudo que compreende a dinâmica do sistema público nacional do Brasil.

Não seria dispensável iniciar este tópico ressaltando que até tal período a escravidão ainda não havia sido abolida o que nos faz pensar na manutenção da lógica moral da época. Ribeiro (1993) diz-nos que mesmo após tirar o poder da igreja sobre a educação com a instauração das Aulas Regias, as mudanças não foram muito percebidas, pois o ensino continuou orientado por métodos pedagógicos autoritários e disciplinares e com objetivos literários como antes, inclusive com praticamente os mesmos professores que lecionavam nos colégios jesuítas.

Darcy Ribeiro (1993) afirma que olhar para o processo da escravidão no Brasil é um caminho inevitável, haja visto que tal sistema, por séculos, representou a base de um projeto de desenvolvimento, a estruturação das classes sociais, a orientação moral da sociedade e por isso, marca indelével da formação identitária deste povo predominantemente mestiço e herdeiros do preconceito e da desigualdade social.

Já o século XVIII, no contexto internacional, segundo Amado (2007), é um momento histórico privilegiado para a pedagogia, sobretudo em razão de acontecimentos sociais relevantes como a Revolução Francesa e as influências da doutrina iluminista e a defesa dos direitos naturais do homem que vieram a espalhar por todo o mundo movimentos abolicionistas e humanitários importantes.

A Revolução Francesa acabará por corresponder à vitória sobre a esquizofrenia e o projecto condorcetiano é, nessa medida, o anúncio do futuro em que um mínimo de instrução será considerado um direito de todos. Claro que logo será olhada também como um dever de todos os cidadãos perante a sociedade, ou não tivesse sido a Revolução um instrumento precioso na afirmação da burguesia e do capitalismo.
Amado (2007)

Como síntese, pode-se dizer que o século XVIII é um século revolucionário para a educação, pois segundo Luzuriaga (1981) é pelo movimento iluminista que podemos observar verdadeiras transformações sociais e educacionais relevantes historicamente. Quando se estabelece a educação nacional e vários dos princípios republicanos que ainda sustentam nossa democracia. No tocante ao assunto desta pesquisa este é o primeiro momento em que

diversos países do ocidente, influenciados pelos ideais da razão e dos direitos naturais, iniciam o ensino laico ao substituir o ensino religioso pela instrução moral e cívica.

Pelos apontamentos de Casimiro Amado (2007) percebe-se que foi no iluminismo a fonte a partir da qual brotou toda a renovação pedagógica dos séculos XIX e XX, de tal forma que somos hoje todos mais ou menos “filhos de Rousseau”. Nele encontramos os elementos fundamentais de uma educação qualitativamente nova e bem diferente da perspectiva tradicional, considera a especificidade da infância merecedora de cuidados especiais para orientá-la a ser boa e justa. Precursor do romantismo este modelo educativo será impulsionado pelos trabalhos contributivos de dois seguidores seus: Pestalozzi e Froebel.

Mais adiante, a filosofia de Immanuel Kant se tornaria um grande marco do iluminismo pela defesa dos ideais racionalistas da Revolução Francesa. Em sua vasta obra sobre a moral encontramos uma valorização do papel da educação, que didaticamente a classifica entre física e prática, sendo a primeira voltada para a disciplina do corpo e da natureza selvagem e a outra para a formação moral.

Em Kant é possível observar uma preocupação da época com a criação da escola pública para a formação do homem e da sociedade desejável, pela qual a evolução da humanidade seria conduzida com um ideal de bem aprimorado a cada geração. Portanto, a educação pública completa seria aquela que com criteriosa intencionalidade oferecesse a instrução e formação moral ao mesmo tempo. Grosso modo, podemos resumir pelas tarefas de disciplinar a animalidade do humano, torná-lo “culto”, incentivar a prudência dos modos corteses e por fim, promover a moralização. Sua perspectiva sobre a moral, ainda hoje observada, fundamenta-se no conceito da autonomia em que a ação está regida pelo respeito ao dever e sob o critério da universalidade, o que ficou conhecido como a fórmula da lei universal, em que a vontade da ação possa constituir-se numa lei universal, por meio do acordo da sua máxima com o imperativo categórico. Afasta-se, portanto, das ideias hedonistas, eudemonistas ou utilitaristas e põe a autodeterminação racional no centro do ideal de humanidade. Oportunamente pensa um modelo de educação abrangente que contempla a formação do homem com base nos princípios morais.

É notório que as mudanças ocorridas no cenário europeu e o desenvolvimento sociológico do iluminismo favoreceram que na segunda metade do século XIX florescessem os ideais do Positivismo a partir da França. Esta corrente filosófica que tem Auguste Comte e John Stuart Mill como grandes referências, seria considerada mais tarde uma das maiores

influências da educação e da ciência. No bojo desta lógica destaca-se a materialidade pragmática, a valorização da ciência como método único de compreensão dos fenômenos e a oposição ao transcendentalismo religioso. Tais ideais também influenciarão abolicionistas e republicanos no Brasil. E ao olhar para o panorama geral da educação atual não é difícil identificar a predominância do pragmatismo desse movimento, mesmo nas prioridades curriculares. Trindade (2007)

Muito tardiamente a escravidão é abolida no Brasil, um dos últimos países decretar a liberdade aos negros. Esta é das mais importantes mudanças ocorridas no cenário brasileiro durante o século XIX. Século marcado por muitas batalhas e conflitos que levaram também à queda da monarquia.

A proclamação da República, um ano após a Lei Áurea, exalta os ideais positivistas como o lema Ordem e Progresso estampado na nova bandeira nacional e leva o país a se posicionar junto ao percurso de mudanças iniciado na Europa. Entre os interesses ressaltamos a instauração de um ensino público universal e obrigatório bem como diversas outras propostas dos positivistas Benjamin Constant, Epitácio Pessoa, Carlos Maximiliano e Luiz Alves para a reforma do currículo. (Valentim, 2010)

Em verdade, as propostas de mudanças curriculares e ampliação do ensino básico encontraram muita resistência por parte da classe mais abastada, em justificativa da economia nacional enfraquecida e proteção dos produtores, portanto pouco se conseguiu fazer mais concretamente pela educação. Por não alcançar uma mudança substancial na educação e na cultura nacional, o advento da República tornou-se uma frustração como ideal de revolução democrática. (Azevedo, 1953)

No século XX identificamos pensamentos inovadores no Brasil inspirados nas ideias discutidas na Europa pelo movimento da Escola Nova preocupado com a individualidade do aluno em uma sociedade em plena industrialização. Os pioneiros brasileiros do escolanovismo opunham-se a outros movimentos contemporâneos do tenentismo e do catolicismo ao defenderem o ensino laico, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional. (Ribeiro, 1993)

Em um momento efervescente das ideias no mundo, a psicanálise avançava provocando muitos debates em diversas áreas para além do domínio psiquiátrico ou da psicologia e influenciava o pensamento de muitos educadores. Embora não se tenham

encontrado um meio eficaz para adequá-la a uma pedagogia, segundo Dias (1988) A psicanálise veio contribuir para a discussão a cerca da relação entre professor e aluno e suas dinâmicas para uma atuação educativa voltada para a liberdade e trouxe, particularmente, um outro olhar mais complexo para a infância e a instituição escolar. Estas ideias foram a base maior de Sabina Spielrein, que já em 1923 criou um jardim de infância, conhecido como berçário branco onde se buscava um melhor desenvolvimento analítico e criativo das crianças, esta seria mais tarde perseguida pelo regime nazista.

Amado (2007) Pensa que é certo dizer que o movimento da Escola Nova remonta historicamente até mesmo alguns conceitos da antiguidade como a busca por conhecimento com os próprios recursos, revisita alguns filósofos humanistas, postulados do Renascimento e os inovadores dos séculos XII e XIII. Contudo Jean Jacques Rousseau é sua referência mais evidente, quando se notam os valores e ideais de liberdade, autorregulação do aluno, a democracia e atenção às individualidades.

A expansão de suas propostas ganham outras referências como Decroly, Montessori, Kerchensteiner, Dewey, Washburne, Ferrière, Dottrens, Cousinet, Freinet, que, baseando-se em observações mais largas e mais seguras, tentaram estabelecer sistemas educativos completos. No Brasil, estas ideias inspiraram o manifesto dos escolanovistas idealizado por Anísio Teixeira e apoiado por Cecília Meireles e muitos outros nomes da educação, em favor de uma mudança na estrutura da escola e do ensino. E sobre o sentido moral busca estratégias de vivência democrática, num sistema que valoriza os ideais republicanos e garanta um ambiente acolhedor para preparar o aluno não só para a vida em sociedade, mas também para a Humanidade. (Amado, 2007; Ribeiro, 1993)

No início da década de 40, o Regime do Estado Novo mantinha-se estável, às custas de dura repressão e conciliação entre as classes. Na educação a reforma proposta pelo ministro Gustavo Capanema aumentou os investimentos em educação, ampliou o ensino e tornou obrigatório o curso de moral e civismo para a infância e juventude para difundir a disciplina e a Ordem, bem como a educação militar, esta última exclusiva para os alunos do sexo masculino. O ensino continuou a ter caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, e os cursos clássico e científico não apresentavam diferenças substanciais. Somente em 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, produto de muitas discussões entre educadores e interessados pela educação, tentou-se atender às reivindicações de ambos movimentos de católicos e liberais. (Ribeiro, 1993)

Neste período de grande tensão, desponta no cenário nacional o nome do educador que iria deixar a inspiração mais ditosa da educação brasileira, Paulo Freire. Seu método de alfabetização com criticidade alcançou resultados tão eficazes que em 1963 o governo brasileiro, na época liderado por João Goulart, decidiu convidá-lo a implementar 20 mil núcleos, chamados círculos de cultura, para formação de educadores em alfabetização por todo o país. Contudo o Plano Nacional de Educação seria abortado no ano seguinte com a instauração do golpe militar que passou a perseguir e torturar educadores, artistas e tantos pensadores que à altura eram considerados subversivos. (Barreto, 1998)

Paulo Freire, atualiza o pensamento de Rousseau e John Dewey ao propor uma educação calcada na liberdade. Com fortes influências do pensamento marxista traz-nos uma representação muito pertinente sobre a educação tecnicista industrial, que ele mesmo intitulava de educação bancária, ao afirmar que esta trata o aluno como uma conta bancária vazia a ser apenas preenchida pelo professor. Freire defende o ensino com criticidade ativa e consciência da dialética, muito coerente com seu tempo, valoriza a autonomia do aluno, o direito a voz e a formação integral do sujeito de acordo com os princípios da solidariedade e da justiça social. (Cabral, 1984)

Esse pensamento foi repudiado durante a ditadura instaurada em 1964 e ao olhar para obra de Paulo Freire nos convencemos de que este duro período da história brasileira tornou-se como uma chaga aberta na educação e na cultura brasileira, pois autoritarismo além de impedir o avanço da pedagogia parece ter implantado um medo imenso de ter voz ativa para reclamar direitos cidadãos, denunciar abusos e participar do debate político. Neste regime adotou-se mais uma vez a educação moral e cívica com algumas adaptações que passaram por implementação por meio de disciplina e outras vezes como orientação geral das escolas de modo transversal com o intuito claro de construir um ideário patriótico, com uma nação forte, que ressaltava os valores da moral, da família, da religião e da defesa da Pátria apregoava um discurso anticomunista e primava pela ideia de que a melhor relação na comunidade escolar e fora dela seria a passividade, a obediência e a aceitação da sua função para o grupo e que todos os problemas sociais ou políticos cabiam somente às autoridades competentes. (Cerri, 2003)

Por considerar seu pensamento subversivo, os livros de Paulo Freire só puderam ter publicação permitida no Brasil ao fim da ditadura militar e seus conceitos tornaram-se gradativamente mais conhecidos em todo o mundo com traduções em diversas línguas. Influenciou reformas educativas estatais e mesmo projetos pedagógicos em diversas cidades

do Brasil e de vários outros países. Até ser considerado um dos maiores nomes da educação no mundo, Patrono da educação brasileira e um dos autores mais citados em investigações científicas internacionais. (Barreto, 1998)

A educação moral e cívica e a posterior Organização Social e Política do Brasil permaneceram no currículo oficial como disciplina escolar e prática educativa em todos os níveis de ensino por 24 anos, até 1993, oito anos após a queda do regime militar quando foi revogada pela Lei nº 8.663 e permanecendo o ensino religioso, porém com orientações distintas que valorizam a liberdade religiosa e as relações humanas embora não haja um parâmetro curricular por entender que não cabe ao Estado decidir sobre estes temas.

Somente após a retomada do poder democrático com a quinta República, que os educadores brasileiros puderam tomar conhecimento apropriado sobre conceitos inovadores de vários autores modernos, já aclamados no mundo, como John Dewey ou mesmo Jean Piaget que a partir de sua Epistemologia Genética traça uma compreensão específica sobre o aprendizado e o juízo moral. A psicóloga e pedagoga argentina, Emília Ferreiro e o educador cearense Luro de Oliveira Lima foram quem aqueles que mais ajudaram a difundir as ideias do construtivismo no Brasil chegando a impulsionar uma significativa transformação dos materiais didáticos nacionais. (Azenha, 1999)

Observar todo o percurso histórico da educação, ainda que de maneira bastante sucinta e objetiva, mostra-nos o quanto esse movimento contínuo entre a liberdade de conhecimento e o controle instrumentalista foi sustentado por uma clara componente moral e que estas ideologias ainda vivem no pensamento educativo contemporâneo. Tanto é, que a discussão que hoje se coloca sobre as possibilidades de inovação educacional retoma o pensamento progressista e repudia o autoritarismo e a transmissão de conhecimento tecnicista de outros modelos.

Baumman ao discutir o problema das relações na modernidade também comenta a respeito da desconstrução da figura do educador e sua posição diante da liquidez dos padrões institucionais e das relações, ao tempo que afirma que a educação se encontra no momento completamente diferente em que até mesmo suas invariantes nunca questionadas, hoje, são postas à prova num tempo de mudanças constantes, de informações acessíveis e amplamente partilhadas e descartadas.

Numa crítica sobre o discurso do senso comum sobre uma suposta crise dos valores Yves de La Taille e Maria Suzana de Stefano Menin (2009) consideram que tal definição

sugere a falência ou o desaparecimento dos valores morais e em contrapartida propõem uma reflexão, apoiada por algumas pesquisas sobre a educação moral no Brasil, para ponderar que é mais adequado entender que os valores estão em crise, em coerência com as frequentes alterações do paradigmas sociais assim como em outros momentos da história da civilização explicitam que "Crise de valores" abrange os valores morais como em iminência de extinção, por supostamente estarem adoecidos. Em contrapartida "Valores em crise" retrata uma permanente mudança de paradigma na qual os valores morais não desaparecem, mas alteram-se em sua interpretação à medida do tempo e evoluções culturais. Feito o esclarecimento, os apresentam como mote central dos trabalhos a discussão contemporânea dos valores éticos e morais, incluso quanto à divisão de percepção dentre estas categorias. A complexidade do tema é apresentada no livro em oito investigações que propõe responder ao questionamento central, cinco destas abordando os jovens e três aos professores.

A provar que alguns pensamentos, ainda que em tempos muito diferentes, continuam atuais, Rui Canário (2005), com claras referências de Paulo Freire, resgata a urgência de esforços pela garantia da qualidade na formação docente, mas também assinala que este não é um campo que se esgota nas iniciativas estatais, nem na iniciativa soberana das empresas, mas que há um terceiro Pólo que é fundamental, que é o dos movimentos sociais, a ilustrar como exemplo as escolas do Movimento dos Sem Terra – MST.

Nessa mesma linha de pensamento, Viviane Mosé (2013) medita sobre a educação e seu processo histórico a concluir que há uma demanda geral pela inovação, criatividade e ação no aprendizado que exige romper com a cultura ultrapassada da reprodução.

Tais ideias também foram apontadas pelo psicólogo Lawrence Kohlberg (1972) ao criticar o modelo da educação industrial e sair em defesa de uma escola onde democracia permita a promoção de conhecimento com liberdade e oriente uma postura moral para os mais variados fins do homem pelos caminhos da justiça.

Capítulo 2. Kohlberg e teoria do desenvolvimento moral

Lawrence Kohlberg é ainda hoje o nome mais importante na área de estudos sobre a educação moral. Sua teoria do desenvolvimento moral dá continuidade aos estudos

psicogenéticos de Piaget sobre o juízo moral e se destaca por conseguir relacionar saberes distintos e opiniões variadas com muita harmonia para formular suas considerações sobre a estrutura do pensamento moral e os modos de educação pertinentes para seu progresso.

Psicólogo, Kohlberg desde a graduação interessou-se pelos problemas da Psicologia Moral e é a obra de Jean Piaget que lhe faz escolher este tema para toda sua carreira, particularmente o título *Le jugement morale chez l'enfants*, mas além desta referência da psicologia, Kohlberg também demonstrou admiração por grandes ícones da áreas da sociologia, da política e da educação pelas quais encontrou valiosos contributos à sua pesquisa sobre o desenvolvimento moral já desde a elaboração da sua tese de doutoramento quando pesquisou sobre o juízo moral de um grupo de rapazes em idade escolar.

Conhecendo de perto a realidade da população judaica nos Estados Unidos, da qual vem sua origem, Kohlberg adotou ainda muito cedo os princípios da ética humanista de Immanuel Kant. E tal como este filósofo, escolheu dedicar toda sua trajetória ao estudo dos temas morais, inicialmente com produções acadêmica publicadas em revistas científicas até ganhar projeção internacional nos anos 80 a criticar o modelo curricular de clarificação de valores e expandir seus estudos aplicá-los em contextos de prática enquanto dirigiu o Center for Moral Education em Chicago.

Considerada a mais primorosa contribuição à psicologia moral, a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg tem como ponto central a confirmação de que todos são potencialmente capazes de transcender o sistema valorativo de sua cultura, em vez de apenas receber passivamente os conceitos morais sociais. Ela não só fez importantes reformulações ao modelo piagetiano, mas também elaborou sólidas compreensões a respeito dos processos cognitivos inerentes à moralidade e inspirou o mais relevante modelo curricular de educação moral. (Biaggio, 1997)

2.1. Bases filosóficas da Teoria de Kohlberg

O campo da Filosofia é rico em reflexões sobre os costumes. Tradicionalmente sempre foi uma preocupação fulcral da filosofia articular questionamentos a respeito da conduta humana, dos propósitos do homem, do sentido da vida e de como ter uma vida boa, ou seja,

desenvolver raciocínios a cerca da moral e da ética. É neste respeitado e fértil terreno que Kolberg se lança em busca de uma base robusta para estruturar suas formulações teóricas.

A situar-se no campo da educação Kohlberg (1972) marca sua posição filosófica progressista a medida que combina o entendimento do desenvolvimento com uma compreensão prévia de um padrão ético de adequação pelo qual observa a orientação para aos princípios filosoficamente desejados de justiça. Além do mais afirma que o "dever" analítico e normativo do desenvolvimento filosófico deve levar em conta os fatos do desenvolvimento, mas não é simplesmente uma tradução desses fatos.

O psicólogo de Nova Iorque, que assistiu a formação do novo Estado de Israel com os judeus recém-libertados dos campos de concentração nazistas, vislumbrou a possibilidade de um avanço moral da sociedade, mas afastou-se de qualquer ideal romântico de educação à semelhança de Rousseau e recorreu ao pensamento kantiano para indagar sobre a moral. Para Kant, o respeito pelo dever e a escolha deliberada racionalmente pelo bem movem a verdadeira moralidade. Kant não só defendia uma moral da racionalidade, como ainda a afirmava como um saber que nos ensina como devemos, não tornar-nos felizes, mas dignos de felicidade. (Marques, 1998)

Mesmo debatendo sobre a felicidade não se trata, contudo, de uma teoria eudemonista como o utilitarismo de Stuart Mill que compreende a felicidade pela busca do prazer e ausência de dor. Por esta visão de respeito ao dever, Kant privilegia o lugar da escolha e define que a moralidade não nos ensina a ser felizes, mas merecer a felicidade. (La Taille, 2006)

Kant também foi a grande referência filosófica adotada por Piaget quando refletiu sobre a construção dos valores na infância e Kohlberg não seguiu linhas divergentes, na verdade, ele aprofunda ainda mais esta base, pois ao definir as características mais detalhadas do desenvolvimento moral recorre a pontos importantes da filosofia kantiana como apoio teórico.

Piaget opta pela virtude da justiça para basear suas pesquisas e métodos, mas, não a elege como o maior valor moral. Kohlberg vai mais além e toma a justiça como um valor absoluto, semelhante ao imperativo categórico de Kant, afirma que a evolução do sentido de justiça é o próprio desenvolvimento moral. Ao definir as características do que seria o ápice da moralidade, ele justifica que os princípios de justiça se apresentam como o expoente

máximo do descentramento do indivíduo no contato com o outro e com a sociedade. (La Taille, 2006)

O autor assume a reflexão kantiana que compreende que a justiça e a ética são princípios pertencentes a uma categoria *a priori*, ou seja, não são criados pela interação do indivíduo com o meio, mas pela reflexão da razão sobre as suas próprias condições de possibilidade. Estes princípios apriorísticos são, por isso, universalizáveis, tanto no que respeita aos indivíduos, quanto no que concerne as culturas. Também concebe a moral, semelhante a Piaget, como um conjunto de princípios e regras que devem ser observados pela pessoa e assimilados na interação com os outros e por meio da razão. Desse modo, a interação do sujeito com o meio se apresenta como meio para descortina-la porém não a cria. Portanto os princípios de justiça não são apenas criações de algumas sociedades mas o reflexo de uma ordem lógica inscrita na humanidade e natureza cósmica.

Tal como ocorreu com Kant e Piaget, obra de Kohlberg veio a receber, até os anos 70, críticas muito semelhantes às aquelas formuladas aos postulados de Sócrates e Platão por conta da prioridade dada ao papel da cognição para a formação moral do sujeito. O autor posiciona-se diante destas críticas com uma argumentação análoga à de Platão contra o modelo aristotélico que privilegia o exemplo e o hábito na educação moral. É com esta afirmação que critica as propostas pedagógicas de transmissão de valores como métodos simplórios e ineficazes de doutrinação que confundem obediência com comportamento ético. (La Taille, 2006)

Quando Platão veio a discutir tal tema na Antiguidade usou a figura do animal para ilustrar seu raciocínio, explicando que um ser que age sem pensar nas consequências não pode ser considerado corajoso, assim como um animal que não tem consciência dos riscos que envolvem sua ação não é chamado de corajoso. Portanto o sentido moral exige uma postura conscienciosa de si e dos riscos, de saber-se mortal, de fazer escolha e ponderar valores.

Não foi por acaso que Kohlberg, criticou o modelo americano de clarificação de valores, muito conhecido nos anos 70. Ele aponta que sua estratégia de exortação de boas condutas incorre num grande erro o de fazer o aluno fixar-se no nível moral da heteronomia que se caracteriza pela conduta moral baseada na obediência simples que só se justifica pelo poder de uma autoridade, a esta lhe falta o desequilíbrio causado pelo conflito entre valores. (La Taille, 2006)

Somente alguns anos mais tarde, quando trabalhava com a estruturação de programas curriculares, chegou a considerar um pouco mais o caráter social do exemplo para a moralidade aproximando-se um pouco da teoria de Durkheim, todavia manteve a opinião sobre o papel primordial da inteligência e engrandeceu sua coerência sobre sua visão de complexidade do processo de desenvolvimento moral.

Evidente que sua teoria se orienta pelos conceitos éticos da filosofia ocidental e também aí depara-se com algumas críticas quanto a validade da sua visão de desenvolvimento baseada no universalismo ético, o mesmo pensamento socrático defendido por Kant ao definir os imperativos categóricos.

Primeiro é importante refletir que sua defesa de um universalismo ético ou antropológico se dá em um universo acadêmico científico, por isso é perfeitamente compreensível se considerarmos que a validade de uma teoria de bases científicas reclama a abrangência radical de um modelo replicável e fiável. Mesmo sob duras críticas de etnocentrismo, o psicólogo sustenta, à luz de Kant, que optar pelo relativismo axiológico nos permitiria aceitar qualquer moral como válida para qualquer contexto e a opção por um relativismo antropológico não só implicaria afirmar que há de facto uma variedade de sistemas morais como também afirmaríamos que não há nenhum sistema para o qual todos tenderiam. Assim como Piaget, Kohlberg compreende que os Direitos Humanos não são um mero modelo de moral, mas é o sistema referencial da evolução de todos os sistemas morais. (La taille, 2006)

Mesmo preocupado em estabelecer critérios e contribuições da ciência psicológica, Kohlberg se recusa a adotar os conceitos da filosofia analítica muito difundida pelos postulados de Freud e se envereda pelo conceitos do construtivismo para compor uma das maiores contribuições à psicologia moral que o tornará um dos 20 psicólogos mais importantes da História e se assumir como continuador de Jean Piaget. (Marques, 1998)

2.2. A inspiração do modelo piagetiano

Dada a importância dos preceitos de Jean Piaget para a pesquisa de Kohlberg, faz-se necessário retomar, rapidamente, alguns conceitos dos estudos epistemológicos deste

pensador, a fim de melhor compreender seus pareceres e proposições e então situar a teoria da educação moral.

Fala-se de uma epistemologia genética piagetiana, pois em sua variada e vasta obra, encontra-se a fundamentação de uma teoria centrada em explicar como se dão as relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento e como se origina o processo de desenvolvimento da inteligência. Em sua epistemologia Piaget sintetiza duas outras teorias existentes, o apriorismo e o empiricismo. Neste campo ele é identificado como um interacionista, porque concebe que a aquisição do conhecimento se dá por meio de uma interação dinâmica entre o sujeito e o meio externo, ou seja, não entende que o conhecimento é apenas inerente ao indivíduo como defende o apriorismo e nem somente por observação do exterior tal qual apregoa o empiricismo, mas sim por meio de uma interação entre a maturação biológica, as experiências vividas e o conhecimento formal. (Azenha, 1999)

La Taille (2006) lembra-nos que apesar de tal concepção, nos parecer tão evidente nos dias de atuais, o pensamento de Piaget sobre a construção do conhecimento pela interação era uma novidade no início do século XX e a relação que ele articula entre estas ideias da cognição e a formação da moralidade é ainda mais surpreende, inclusive no campo da psicologia que à época pensava a moral como uma simples internalização das regras e vivia também a expansão dos temas psicanalíticos que refletiam sobre a moral de modo distinto.

Para conseguir localizar suas reflexões sobre a moralidade infantil é importante conhecer sua ideia e sistematização do raciocínio construtivista do aprendizado, que foi sua preocupação central. La Taille (2006) ressalta que Piaget em todas as suas teorizações sobre os processos psicológicos e estruturas cognitivas, bem como em considerações sobre a imaginação, a moral e tantas outras habilidades, distingue quatro eixos comuns, são eles: o “sujeito epistêmico, a gênese, a construção e a interação.

Este sujeito epistêmico é sua fonte de estudo, o sujeito do conhecimento que reflete sobre as coisas, sobre as ações e sobre si mesmo, e que se encontra em todos nós, capazes destas habilidades. Com esta referência concebe, portanto, o caminho que revela a gênese destas capacidades humanas mais especificamente sobre a psicologia deste processo, contudo sem desconsiderar a existência de tantas outras variáveis sociais, por exemplo.

Jean Piaget concebe a inteligência em termos funcionais como recurso adaptativo e estruturalmente como uma organização e o mais importante, ao contrário dos seus contemporâneos, ele a entende como um processo e não como uma faculdade. Por meio de

pesquisas com apresentação de situações problema ele identifica algumas características do funcionamento desta organização, que são fundamentais em sua teoria: a assimilação que é habilidade de retirar informações do objeto de conhecimento e interpretá-las de modo singular, a acomodação que é a modificação de estruturas mentais para conseguir assimilar outras particularidades do objeto e a equilíbrio que é a tendência cognitiva desencadeada pelo contato com uma situação problema, ou seja, um desequilíbrio intelectual. Como classificação deste processo ele apresenta o conceito de estádios, que seriam etapas sequenciais específicas do desenvolvimento da inteligência que se dá durante a infância, sem a possibilidade de ultrapassagem de uma delas.

De modo bastante didático Piaget classifica em três estádios o desenvolvimento cognitivo que se inicia desde o nascimento e pode se concluir por volta dos 15 anos de idade, são eles:

- Sensório motor: Este estágio que se estende do nascimento até os dois anos de vida é caracterizado pela percepção e ação com o exterior. Pelo pensamento fantástico a criança associa suas ações com acontecimentos exteriores como se não houvesse separação entre ela e o mundo e aos poucos, pela repetição e interação com o que a rodeia, vai construindo a noção de que o mundo tem leis físicas gerais independentes.
- Pré-operatório: Neste momento entre os 2 e os 7 anos de idade, a criança adentra o mundo da linguagem e é capaz de refletir sobre o que faz, mas tem dificuldade de se colocar no lugar do outro e a realidade está sob uma perspectiva apenas provável e não necessária.
- Operatório: O estágio, o mais complexo, que vai dos 7 anos em diante, se divide em dois: o operatório concreto até por volta dos 12 anos e o operatório formal desta idade para frente, podendo ser estabelecida já aos 15 anos. Inicialmente a criança passa a compreender a realidade necessária, mas em termos concretos e sua ação além de interiorizada também é capaz de reversibilidade, compreendendo diferentes pontos de vista. Posteriormente, no nível formal, torna-se capaz de abstrações complexas em função do pensamento hipotético-dedutivo, elabora planos, constrói sistemas e pensa não somente na posição alheia como articula conceitos sociais e universais.

É a partir deste esquema de evolução da cognição que Piaget irá argumentar suas ideias a respeito do desenvolvimento moral atrelado às habilidades da inteligência humana. Portanto, traça um esquema classificatório específico sobre a moralidade na criança também a

partir do conceito de estádios, como vemos a seguir pelas considerações de La Taille (2006) sobre a obra deste autor:

- Anomia: Estádio no qual a criança até os dois anos não concebe qualquer noção moral já que ainda não distingue bem separação entre ela e o mundo e muito menos consegue estabelecer inferências ou representações sobre o bem-estar ou os sentimentos do outro.
- Heteronomia: Este é, para o autor, o momento em que o indivíduo entra no mundo da moral ao perceber as regras e valores de modo unilateral, imutável e absoluto. Neste estágio que se inicia a partir dos dois anos e termina por volta dos 9 anos, impera a necessidade de uma autoridade, que pode ser de caráter místico ou divino como também por figuras reconhecidas como os pais ou as instituições e ainda é marcante a dificuldade de pensar no lugar do outro,
- Autonomia: Neste estágio as palavras-chave são a reciprocidade e o respeito mútuo. A partir dos 9 anos a criança começa a dar os primeiros sinais de autonomia, ou seja, começa a refletir e julgar sobre as regras por meio de princípios. Como consegue olhar uma situação por vários pontos de vista, torna-se capaz de problematizar situações identificando o valor prioritário. Um exemplo simples seria a criança julgar que é aceitável contar uma mentira se esta ação não irá ofender ou prejudicar alguém. A autonomia trará prevalência do princípio de igualdade, que é inerente à justiça portanto o sentido do dever e não mais da obediência a uma autoridade.

Tal como aponta no desenvolvimento das estruturas mentais, Piaget sugere que a interação social, a exposição a situações problema e um ambiente democrático e favorável à cooperação são as condições adequadas para permitir o surgimento da moral autônoma. Todavia o epistemólogo não aprofundou tanto seu estudo neste campo deixando algumas lacunas a respeito de alguns pontos específicos deste pensamento. (La Taille, 2006)

La Taille (2006) enfatiza que, embora pareça o contrário, Piaget não tratou muito sobre a educação e a pedagogia, deixando claro que sua psicologia apresenta uma teoria sobre o modo que se organiza as estruturas responsáveis pelo aprendizado, mas que os professores a buscassem como uma referência e não como uma pedagogia, o mesmo acontece em relação à moral, sobre o que ele apenas escreveu um livro e talvez, como sugere Marques (1998), isso tenha ocorrido por algum desânimo com os rumos da humanidade durante os horrores da Segunda Guerra Mundial. No entanto, este mesmo episódio da história, anos mais tarde,

estimularia Lawrence Kohlberg a desenvolver ainda mais suas ideias e tomar um caminho que nos mostrará que o processo do desenvolvimento moral pode ser ainda mais longo e mais complexo do que epistemólogo suíço havia formulado.

2.3. Os estádios de Kohlberg

Acompanhando de perto os trabalhos de Piaget, Kohlberg opta por desenvolver seus estudos sobre o julgamento moral seguindo os mesmos parâmetros construtivistas do mestre. Como comenta Biaggio (1997) seus primeiros trabalhos publicados se dão a partir da defesa do seu doutoramento em 1958, pela Universidade de Chicago, esse trabalhos e outros artigos acadêmico foram publicados em um livro com dois volumes, anos mais tarde, com o título *Essays on Moral Development I e II*.

La Taille (2006) aponta que os caminhos da investigação de Lawrence rondam os problemas que Jean Piaget teria deixado em aberto, mais especificamente a questão da justiça que ele irá a considerar não só uma virtude importante, mas que o progresso desta é o mesmo que o próprio desenvolvimento moral. Além disso, há outro problema trabalhado pelo autor, o conceito de autonomia que do modo que Piaget o demonstra parece insuficiente para justificar o processo de evolução da moral frente as mudanças da cognição infantil e suas variadas características.

Kohlberg (1984) mostra-nos um caminho de desenvolvimento muito mais detalhado e árduo para o alcance da “moralidade autônoma” segundo nome dado por ele ao sexto estágio de sua teoria. Seus experimentos incluíram participantes de culturas distintas e coletas de dados longitudinais a fim de defender a universalidade ética e identificar os avanços sutis de cada nível. Além disso o psicólogo buscou como método de pesquisa a entrevista clínica, contudo a partir de situações problemas mais complexas, adotando dilemas morais mais elaborados e com diversas possibilidades de argumentação, como o conhecido dilema de Heinz. Neste dilema, por exemplo, o entrevistado tem que argumentar sobre a atitude de um senhor que roubou um medicamento específico, de valor inacessível a ele, para dar à sua esposa em estado grave, ou seja utiliza valores importantes para desfiar o julgamento por princípios maiores.

Segundo La Taille (2006) Piaget se valeu de dilemas caseiros com perspectivas muito limitadas em torno do pensamento concreto e da abstração enquanto Kohlberg se vale da complexidade para combater a dicotomia heteronomia/autonomia e esse caminho o levará a conceber um desenvolvimento composto por três níveis para além da anomia, que são o nível pré-convencional, o convencional e pós-convencional, sendo estes três divididos em dois estádios cada, ampliando este conceito de moralidade para um leque de seis estádios morais específicos que ele ainda reconhecesse a possibilidade de encontrar nuances mais particulares, respondendo assim a um outro ponto importante, o problema da volição, ou da motivação que fará os sujeitos alcançarem a maturação dos estádios em tempos distintos uns dos outros.

Estes estádios são descritos a seguir baseando-se na descrição do próprio Kohlberg (1984)

Nível pré-convencional

Nível em que a criança, até por volta dos 9 anos, responde a regras culturais e rótulos de bom e ruim ou certo e errado por uma perspectiva egocêntrica, ou seja, interpreta por meio das consequências diretas físicas ou hedonistas que incidem sobre si, semelhante à heteronomia descrita por Piaget. Neste nível, que se divide em dois estádios, a moral se orienta muito mais em razão das punições, recompensas e trocas restritas.

Estádio 1. Orientação para a punição

A obediência com vistas à fuga da punição e o poder são valores indiscutíveis neste estádio e as consequências físicas das ações é que as caracterizam como boas ou ruins, sem incluir as consequências aos valores humanos e o sentido delas.

Estádio 2. Orientação instrumental

A orientação moral deste estádio é hedonista, a medida que as ações são avaliadas quanto aos benefícios oferecidos ao indivíduo. Neste estádio o sujeito utiliza uma lógica pragmática de um igualitarismo radical que funciona pela simples troca, como a ideia de uma criança que só empresta um brinquedo se receber outro.

Nível convencional

O pensamento moral nesta dimensão do desenvolvimento alcança um real conceito de lealdade para além do materialismo pueril. Carrega uma forte expectativa de correspondência aos valores da família, do grupo ou nação ao qual pertence. Busca justificações pela ordem social e apresenta identificação com as pessoas ou grupos envolvidos.

Estádio 3. A concordância interpessoal ou orientação o “bom menino - boa menina”

O conceito de bom comportamento está centrado no aspecto da aprovação dos outros e relaciona-se com estereótipos sociais fundamentados no argumento da maioria ou do “natural”. Também passa a julgar as ações pela intenção e por isso o nome do estágio, pois há uma valorização da imagem daquele que é visto com bons olhos, “o bonzinho”.

Estádio 4. Orientação para manutenção da sociedade

O quarto estágio é caracterizado por forte apelo às leis e pela preocupação com o controle da sociedade por meio da autoridade. A justiça, portanto, deixa de ser uma questão da relação entre indivíduos, mas entre o indivíduo e o sistema. Deve-se cumprir as regras pelo respeito a autoridade e sobretudo pelo bem da ordem social. Pensando no dilema de Heinz o entrevistado poderia argumentar o roubo do marido como uma exceção singular, e logo afirmar a importância de se cumprir as leis, pois, poderia causar um grande descontrole da sociedade.

Nível pós-convencional

Neste nível percebe-se um claro esforço em definir valores e princípios morais que sejam aplicados a qualquer contexto e respeitados por qualquer grupo, independente da autoridade que reconhecem, e independente da própria identificação do sujeito com tais grupos.

Estádio 5. Orientação para o contrato social

Este estágio representa a moralidade “oficial” do Governo e Constituição americanos. Orientado pelo compromisso democrático da sociedade, o sujeito reconhece a validade das leis para além da justificativa da autoridade simples concreta da legislação e reconhece que algumas leis ou costumes morais podem ser injustos e podem ser mudados. As mudanças são propostas por meios legais e democráticos ponderando que uma ação correta deve ser definida de acordo com os direitos individuais gerais e com os padrões da racionalidade e da concordância popular. Fora do domínio legal, concordância livre e contrato são fundamentos de obrigação.

Estádio 6. Orientação para o princípio ético universal

O estágio ápice da moralidade é definido pela decisão de consciência em concordância com os princípios éticos escolhidos pelo indivíduo, que recorrem à compreensão lógica, à universalidade e a consistência. Compreende-se que se uma situação injusta não puder ser solucionada por meios legais e democráticos, os indivíduos devem resistir mesmo assim

revelando a lógica do “imperativo categórico” em que a justiça é validada por ela mesma e também os princípios universais dos direitos humanos, da reciprocidade mútua e de respeito pela dignidade dos outros enquanto indivíduos.

Confirma-se, claramente, que Kohlberg estruturou sua teoria moral na defesa dos princípios éticos e mais preocupada com as dimensões do raciocínio moral, em vez de se ater aos contratos, convenções sociais e regimentos legais da sociedade, porém, torna-se necessário responder a uma pergunta: o que este autor compreende por princípio ético?

Marques (1998) diz-nos que Kohlberg define tal conceito como um arcabouço de orientações e estratégias, construído pelo sujeito em suas experiências, que permite julgar atitudes e realizar escolhas, ou ainda, um procedimento universal de tomada de decisões morais fundamentado na lógica e também, por um ponto de vista da moral, é um conteúdo identificável com o conceito de justiça.

O caráter universal das abordagens construtivistas, salienta La Taille (2006), é razão de muita polêmica e críticas direcionadas ao modelo teórico de Kohlberg, assim como acusaram Piaget de uma visão de moral etnocêntrica que já foi comentada neste capítulo. Todavia, esta não é a única dimensão das críticas recebidas pelo autor em suas conclusões teóricas, outros estudos apontam algumas discordâncias que vão desde a composição dos recursos metodológicos de sua pesquisa até a negligência de alguns fenômenos específicos.

A crítica da pesquisadora Carol Gilligan, segundo Marques (1998), aponta que há uma tendência valorativa distinta entre meninos e meninas que não foi observada pelo psicólogo, pois sua investigação inicial foi realizada com apenas grupos de estudantes do sexo masculino e em demais pesquisas os indícios desta tendência foram ignorados. As comparações realizadas por ela denotam que enquanto os meninos tendem ao valor da justiça as meninas privilegiam o cuidado, mesmo sem alteração da evolução do julgamento moral.

Outro pesquisador revela mais um fenômeno não comentado por Kohlber. Eliot Turiel (1993), além de dissertar sobre os domínios das escolhas aponta, a partir de experimentos similares, que crianças de três anos já identificam a diferença entre escolhas triviais e decisões morais, além do que demonstram alguma sensibilidade moral independente da obediência à autoridade. Sobre tal consideração La Taille (2006) enfatiza que os apontamentos de Turiel remetem às dimensões afetivas, a exemplo da generosidade que pode ser percebida desde tenra idade e anuncia uma componente que tanto Kohlberg como Piaget não ignoraram, mas que ainda carecem de maior reflexão.

Vê-se que críticas ao modelo teórico do autor não contestam sua validade e sim ampliam os horizontes de sua aplicabilidade. Kohlberg se destaca como a maior referência científica sobre a moralidade justamente por ampliar as contribuições de Jean Piaget a este tema, sobre o que diferencia-se pelo rigor empregado na definição do conceito central da autonomia moral, bem como a especificidade com que define cada estágio moral em congruência com o desenvolvimento das habilidades cognitivas, mas não de independência simbiótica haja visto que a maioria dos adultos não avançam para além do nível convencional.

Segundo Marques (1998) são também as observações experimentais de um aluno, a cerca dos efeitos da reflexão sobre os dilemas, uma das relevantes razões que estimulou Lawrence a desenvolver um modelo de educação moral na prática.

2.4. A educação moral segundo Kohlberg

Interessado em desenvolver ainda mais seus estudos sobre a aplicabilidade de sua teoria nos mais diversos contextos culturais, Lawrence Kohlberg, talvez, não cogitava a elaboração de uma proposta pedagógica de facilitação do desenvolvimento moral, até que um orientando do doutoramento decide investigar de modo mais aprofundado as formas de estimulação do desenvolvimento acorde com as considerações de Kohlberg e Piaget a cerca do conflito cognitivo e das condições que estimulam o progresso do juízo moral.

Biaggio (1997) expõe que Blatt, sob a tutela do seu orientador, desenvolveu um plano de intervenção, transformando em dilemas morais as situações problema de discordância, dúvida e conflitos comuns no cotidiano escolar para ser aplicado em grupos de crianças e adolescentes. O experimento contou com o procedimento de pré-testagem e pós-testagem utilizando o MJI (“Moral Judgment Interview”) desenvolvido por Kohlberg e com parâmetro assegurado por um grupo controle. A técnica relativamente simples rendeu resultados positivos surpreendentes que foram divulgados num artigo intitulado “The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment”.

Segundo Marques (1998) este momento, entre os anos 60 e 70 nos Estado Unidos, foi marcado por significativas mudanças sociais com a mobilidade econômica, novas constituições familiares e maior diversidade cultural, que fizeram desvelar um cenário de

tensões e conflitos dentro contexto escolar e demandar do governo uma diretriz de orientação moral oficial e específica que até a Segunda Guerra Mundial estava designada às famílias e a igreja.

O Modelo de Clarificação dos Valores (MCV) adotado no sistema de ensino americano foi alvo de duras críticas formuladas por Kohlberg, como conta-nos La Taille (2006) afirmando que a teoria do psicólogo tornou-se mais conhecida por comentar na mídia social os riscos de uma educação moral pautada na identificação de bons comportamentos, sem uma efetiva reflexão sobre os conflitos entre os valores e sobre as próprias resoluções morais.

Marques (1998) esclarece que o MCV defini etapas de condução de discussões em sala, partindo da escolha livre de um assunto próprio da classe ou de uma notícia publicada nos meios de comunicação social, a ser colocada em debate pelo professor sem formular juízo de valor e então estimulada à apreciação do grupo que irá identificar os valores inerentes ao assunto ou ocorrido, assegurando a liberdade de expressão de todos com máximo respeito às opiniões particulares.

Esse processo de reflexão e identificação dos valores proposto no MCV passaria pelo critério de bem-estar e felicidade do indivíduo que segundo Marques (1998) constitui uma posição individualista e relativista a que Kohlberg se coloca contrário defendendo uma hierarquia dos valores e do pensamento moral.

Segundo Biaggio (1997), a patente frustração social com os resultados do MCV que pouco ou nada conseguiu contribuir para impedir o avanço da violência nas escolas, foi o ambiente social favorável para que Kohlberg fosse convidado a desenvolver um projeto curricular educativo com base na teoria do desenvolvimento moral para uma escola alternativa em Cambridge.

Seguindo o pensamento de Piaget sobre a promoção de ambientes favoráveis à cooperação e problematização lógica das experiências, Kohlberg se aproxima das proposições educacionais de John Dewey (1997) que em sua obra “Democracy e education” o autor concorda que na escola como conhecemos, a educação moral em algum momento está limitada a alguma instrução catequética por lições morais que apelam para a execução pela autoridade ou pela simples repetição massiva de comportamentos admiráveis enquanto, contraditoriamente, se deseja a construção de um sujeito crítico e capaz de decidir com independência pelos princípios da justiça e da solidariedade aos outros.

O hábito de identificar as características morais em conformidade externa pela prescrição de autoridade pode levar-nos a ignorar o valor ético dessas atitudes intelectuais, mas o mesmo hábito tende a reduzir a moral a uma rotina morta e maquinal. Por conseguinte, enquanto tal atitude tem resultados morais, os resultados são moralmente indesejáveis, sobretudo, em uma sociedade democrática onde depende tanto da disposição pessoal. (Dewey, 1997, p 181, tradução livre)

Ao conhecer o modelo “Comunidade Justa” (MCJ), nota-se nitidamente que Kohlberg empenhou-se em desenvolver uma estratégia educativa em que os princípios éticos fundamentais permeassem todas as ações e dispositivos comunicativos da escola. Diferente de outros modelos, nesta proposta, o professor apesar de não assumir uma postura de doutrinação também não está limitado a um ingênuo *laisse faire* que a nada se manifesta ou a nada auxilia para refletir eticamente, ou melhor, não promove uma condução moral a dizer o que deve ser feito, mas também não busca uma neutralidade moral irreal e danosa. Por isso, ciente do processo de desenvolvimento moral e suas perspectivas, orienta com perguntas úteis ao conflito de valores com vistas ao aprofundamento de um raciocínio que tem em conta os princípios éticos de uma justa resolução e o respeito pela dignidade humana. (Marques, 1998)

Biaggio (1997) salienta que a orientação do trabalho em educação moral proposto por Kohlberg tem bases claramente inspiradas no método dialógico de Sócrates, que incitava seus alunos a pensar sobre o conflito de argumentos e ideias em direção a uma resolução consistente, para além da simples autoridade e pelo seu sentido próprio e coerente. Assim, embora não ignore as influências da afetividade humana e dos costumes culturais, lembra La Taille (2006), Lawrence Kohlberg define seu ponto de vista educacional afastando-se da visão romântica de Rousseau pelo retorno do homem a uma origem virtuosa e também da sociologia Durkheimiana de uma aquisição moral pela mera transmissão cultural embora posteriormente ainda resgata alguns conceitos do sociólogo para repensar o MCJ.

Ciente de que apenas o treino reflexivo de dilemas morais seria insuficiente, mesmo por avaliar a dinâmica dos resultados pífios obtidos em suas experiências em penitenciárias em razão da lógica coercitiva que imperava nas relações, Kohlberg ponderou sobre a importância de uma clima de liberdade e cooperação reanalizando alguns conceitos de Durkheim. A sua escolha tornou-se mais definida após observar o trabalho desenvolvido em uma escola israelita em que notou a vantagem de um sentimento de comunidade, com os devidos cuidados de enfatizar os princípios democráticos para não cair em um vazio coletivista.

Kohlberg e Blatt já haviam identificado que os efeitos do programa que desenvolveram alcançavam longa duração e apresentavam melhores resultados com pré-adolescentes. Estudos como o de Turiel apontavam ainda outras especificidades sobre a estimulação do juízo moral. Num experimento com diferentes grupos de crianças do sétimo ano, ele propõe a exposição a mensagens em “role-playing” sob o critério dos estádios morais, estabelecendo um grupo com mensagens de um estágio acima do das crianças, outro grupo com mensagens de um estágio inferior ao delas e ainda outro com argumentos típicos de dois estádios acima. A conclusão que se obteve a partir deste trabalho foi que as intervenções em educação moral são mais eficientes quando se recorre as estratégias de discussão de argumentos ligeiramente superiores ao da criança à semelhança dos métodos pedagógicos de Vigotsky. (Biaggio, 1997)

Todo este compêndio de diretrizes e indicativos científicos foram apreciados para fundamentar a experiência mais concreta em educação moral relatada por Kohlberg, com a escola Cluster. Esta era uma instituição educativa pública com 64 alunos pertencente a Cambridge High School. Ali passou a fazer parte da rotina reuniões comunitárias semanais para discutir a respeito das regras institucionais e de convivência democraticamente e com a presença de Kohlberg, professores, funcionários e alguns alunos representantes voluntários. (Biaggio, 1997)

Estas assembleias eram conduzidas com a intenção de promover a noção de responsabilidade mútua, onde todos os participantes eram convidados a assumir o papel do outro e tentar compreender os problemas pela visão do outro e buscar soluções ou regras satisfatórias à comunidade. Portanto solidariedade, confiança e respeito mútuo eram princípios imprescindíveis para a orientação destas discussões.

O sistema proposto em nada se equiparava a um anarquia irresponsável, mas sim uma gestão participativa e democrática, onde mesmo as punições eram decididas em uma comissão com representantes de toda a escola com intenção de reafirmar a autoridade democrática e oferecer uma oportunidade de reparar os danos à comunidade sem intenção de castigar ou humilhar.

Com esta experiência educativa Kohlberg passou a considerar um pouco mais os aspectos sociais e culturais que influem no desenvolvimento moral humano, sem abandonar suas convicções sobre a primazia da racionalidade. Outros colaboradores desta empreitada auxiliaram-no a elaborar métodos de avaliação do clima institucional em relação com os

avanços do desenvolvimento moral, como um olhar para as consequências práticas do progresso moral diante de situações do convívio na escola. Com esta experiência Kohlberg pode pôr a prova sua teoria e teve sensibilidade bastante para tentar aprimorá-la e estimular novas práticas no campo da educação moral. (La Taille, 2006)

Assim como nas propostas educativas de John Dewey o modelo comunidade justa de Kohlberg demandava muito tempo, conhecimento e esforço da direção escolar e principalmente dos professores. O educador deveria receber uma formação sólida sobre a TDM para conseguir articular estratégias em seu cotidiano, sempre atento ao trabalho com a maneira de raciocinar e não o conteúdo moral. Marques (1998) sugere que tal carga acabou por promover um notório cansaço nos educadores, que ajuntando-se a outros fatores como os limites comuns de uma escola alternativa e o aumento significativos de alunos e docentes, constituíram o falhanço da escola Cluster. No entanto os moldes desta experiência inspiraram a implementação de projetos em educação moral em inúmeras escolas nos Estados Unidos e em outros países tomando por base a TDM e garantia de um espaço educativo cooperativo e democrático, figurando até a atualidade como um exemplo significativo para a educação.

Capítulo 3. Disposições legais e diretrizes estatais sobre o tema da moral no ensino do Brasil

Para que se possa dissertar sobre as problemáticas de qualquer conteúdo de um sistema de educação, é adequado que se tome por referência os seus princípios e fundamentos gerais que orientam sua missão e sua prática. Tal referência, deve ser buscada tanto em documentos específicos de instrução da didática como também nas disposições legais que as regem e as norteiam, pois aí podemos encontrar substratos representativos destes conteúdos e principalmente entender as raízes ideológicas que os sustentam.

Logo, este capítulo se propõe a apresentar quais são os documentos orientadores para o trabalho sobre educação moral no ensino público com destaques aos indicativos referentes ao ensino fundamental. Como ponto de discussão, incluem-se algumas informações a cerca das contradições fomentadas por emendas e acordos legais, bem como a resistência do ensino

religioso, conteúdo que historicamente esteve relacionado com os temas da moral e representante de grande polêmica no país.

A discussão que ora se introduz será tomada como referência de designação prática no apoio à análise e compreensão das informações colhidas durante a pesquisa de campo. Em outro entendimento estas informações também contribuem para enriquecer o conspecto do objeto desta pesquisa, que é a compreensão e a prática do professor a cerca da educação moral no ensino fundamental público.

3.1. Os princípios constitucionais e a legislação específica

A jovem democracia brasileira tem sua origem embasada nos princípios da Constituição Federal de 1988, que após um longo período de repressão e restrição das liberdades, retoma seus fundamentos populares e promulga a reinstalação do Estado democrático de direito. No artigo primeiro deste documento encontramos como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Fundamentos estes, que apregoam o caráter moral do ideal de sociedade que se pretende para o país. Além destes princípios, em outras passagens o texto constitucional posiciona-se também inclinado à laicidade pela defesa do direito a liberdade de culto de todas as crenças e também da liberdade de consciência.

No campo da educação, anuncia esta como um direito de todos e dever do Estado e a escola sob a denominação pública, gratuita, obrigatória, universal e leiga, apoiada em valores democráticos, em favor das liberdades, do pluralismo de ideias e comprometida com o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para a cidadania, para a vida política e sua qualificação profissional.

Ora, estimar pelos valores democráticos, pelo desenvolvimento pleno da pessoa e sua formação para cidadania incita a pensar, principalmente, sobre a formação moral do aluno como propósito fundamental da educação. O que não seria inapropriado dizer que por coerência constitucional e confluência com os ideais da sociedade brasileira, todos os órgãos educativos devem assumir a responsabilidade de somar esforços concretos para o progresso destes princípios na escola.

Vê-se também, que o conceito de cidadania empregado no texto constitucional contempla, portanto, a noção subjetiva da moral republicana. O exercício da cidadania encontra, a partir de então, não apenas dispositivos práticos da democracia como também estabelece uma sustentação ideológica por meio dos princípios éticos da ação política e cidadã, que compreende o próprio homem como produto e produtor da cidadania. A teoria moral de Kohlberg, por exemplo, se coaduna com essa ideia de cidadania quando concorda sobre a reflexão kantiana para fundamentação racional da educação e seu papel para formação do cidadão.

Embora neste momento crítico do poder legislativo atual, encontremos propostas esdrúxulas como o projeto de lei “Escola sem Partido” que incorre na ameaça ao trabalho docente justificada por uma leitura equivocada sobre a responsabilidade familiar para a formação moral dos indivíduos, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em 1996, pontua de modo cristalino a responsabilidade do Estado na formação integral dos cidadãos ao afirmar que educação deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, a estabelecer como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

Deste modo a LDB evidencia que a formação moral das crianças e dos jovens é de responsabilidade mútua das instituições fundamentais da sociedade, a medida que a sua própria estrutura republicana concorre para este fim. Por isso, é válido ponderar que a responsabilidade pela formação moral inerente à ideia de cidadania democrática, não compete tão somente ao ensino formal, já que não é a escola que garante o Estado democrático de direito, mas, como afirma Freire (2011) é ela que promove melhores condições culturais para que a cidadania e o poder público construam esse Estado.

Orientada pelo princípio do respeito às liberdades e apreço à tolerância a LDB define como responsabilidade da escola a elaboração da sua proposta pedagógica com a participação democrática dos docentes que será então representada pelo conhecido Projeto Político Pedagógico (PPP) documento fundamental da identidade pedagógica escolar, que anuncia seus objetivos, métodos e compromissos com a educação.

Além disso a LDB prevê a inclusão de conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência como temas transversais do currículo. Essas diretrizes tornaram-se mais específicas e concretas em 1997 com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que dedicam parte significativa de um compêndio de reflexões

teóricas e orientações práticas ao educador sobre os temas transversais, para esclarecer os meios e os objetivos de uma educação moral como parte de todas as disciplinas do currículo e em todos os níveis da educação.

3.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre ética

É factível encontrar desde a promulgação da LDB, algumas publicações do ministério da educação que trazem outras contribuições ao tema da educação moral na escola, tais como a série “Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade”, do ano de 2003, formatado com objetivo de oferecer um programa de formação profissional continuada aos educadores do ensino infantil e fundamental com sugestões de intervenções, estratégias de dinamização e fortalecimento do clima democrático na escola.

Obviamente que o sistema educativo brasileiro, se propondo à solidez de sua estrutura democrática não restringe as ações formativas a uma única visão pedagógica ou teórica de base, aliás, a tendência descentralizadora prevista na LDB, prima pela autonomia das escolas em relação aos métodos pedagógicos, assuntos particulares das comunidades e necessidades específicas de cada contexto.

Ao aceder o portal do professor, base *on-line* do governo federal de conteúdos pedagógicos, constata-se que não há grande atenção ao campo da educação moral, notadamente, dentre as ofertas de cursos e mesmo ações como esta citada, coordenada por Lucia Helena Lodi, a que reconhece-se a intenção louvável, não alcançaram grande abrangência, pois, se destinava a um número restrito de escolas da rede e teve sua continuação interrompida, apesar de ainda ser possível encontrar alguns textos do seu escopo teórico no portal do professor. O mesmo se percebe no portal virtual da secretaria de educação do estado da Bahia, que não enuncia qualquer projeto de formação profissional ou de apreciação teórica sobre do tema da ética e da moral no currículo escolar.

De modo que, revela-se como maior referência o compêndio sobre ética, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois é o material específicos mais completo sobre o assunto desta investigação e que pode ser classificado como recurso de intervenção direta e

oficial do ministério da educação para o ensino fundamental no país, com abrangência universal para rede pública.

Os PCN em sua generalidade cumprem ao dispositivo previsto na LDB que decide pela criação participativa de um material orientador das bases gerais do currículo a ser utilizado por cada escola em toda a rede pública para a elaboração do conteúdo curricular programático e também tomado como referência a ser observada pelas instituições privado de ensino em sua oferta educacional. Neles são assinaladas as diretrizes pedagógicas, didáticas e formativas do ensino brasileiro com atenção às características distintas de cada etapa da educação.

Os PCN representam uma grande conquista da educação brasileira na retomada do poder democrático, pois eles simbolizam o desejo de uma educação livre, laica e eficiente desde sua elaboração, que se realizou de forma colaborativa, ouvindo diversos especialistas, entidades sociais e toda a comunidade envolvida coma educação no país.

Este compêndio específico sobre a ética nos PCN, que debatemos neste capítulo, foi elaborado e assessorado por uma série de contribuições de profissionais e especialistas coordenados por Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares e Neide Nogueira. O documento terminou por receber o título “Ética”, pois, como esclarece Yves de La Taille (2006), um dos colaboradores do texto, o designativo mais apropriado ao conteúdo, “Educação Moral”, remeteria instantaneamente à lembrança nefasta do projeto de cunho doutrinário, do período da Ditadura Militar, que se chamava “Educação Moral e Cívica” - EMC, a que esta proposta opõe-se radicalmente.

Os autores fazem questão de esclarecer categoricamente a diferença entre os conteúdos e propósitos do material didático da EMC e os pressupostos e intenções de conteúdo sobre ética no currículo nacional. Primeiro ressalta a recusa e o repúdio a qualquer intenção doutrinadora dos conteúdos em respeito à liberdade de consciência na educação. Defende o respeito à pluralidade cultural, religiosa, étnica e ideológica da população brasileira com forte apelo ao diálogo e ao espírito democrático. Além disso situa o tema da ética e da moral como componente geral e transversal do currículo.

A transversalidade nesta ocasião torna-se ponto relevante e é defendida no projeto por três reflexões. Acima de tudo, por não identificar a ética com uma especialidade a ser isolada no currículo em aulas específicas. Ademais, trata do reconhecimento da problemática moral em todas as experiências humanas, portanto, merecedora de atenção nas ocasiões do convívio

escolar e na discussão das diferentes matérias do currículo e posteriormente, alerta para o risco dividir a moral entre o praticável e o discutível quando se associa a educação moral a discursos limitados sobre Bem e o Mal.

O documento começa por explorar a pergunta central do entendimento filosófico da Moral “Como devo agir” e segue classificando suas definições e similaridades com o termo ética. Em seguida parte para uma justificação da proposta de uma educação moral baseada nos princípios da Constituição Federal que enaltecem os valores democráticos, o combate às desigualdades e preconceitos, a negação de qualquer relativismo moral e a defesa das liberdades e tolerância.

Ora, identificados os princípios norteadores pautados na moral como dever, na posição por um universalismo moral e nos valores democráticos, não podemos fazer outra aproximação que não com a compreensão moral adotada por Lawrence Kohlberg na composição da sua Teoria Moral. Além disso, justificativa a inclusão do tema por uma reflexão que considera o ato de educar indissociável da moral e por assim ser, considera mais adequado que estas ações recebam um tratamento explícito que convoque a reflexão dos alunos sobre os valores de modo público e raciocinado, ao invés de ficar subentendido como um currículo oculto e à mercê das concepções pessoais dos educadores.

Os criadores do documento não chegam a citar muitos autores de referência e nem mesmo na bibliografia encontramos obras referentes ao trabalho de Kohlberg, por exemplo, apenas Piaget. Contudo, a fundamentação da proposta deixa clara ao leitor a posição metodológica privilegiada para tratar sobre execução de um plano de educação moral. Ao comentar sobre a importância do trabalho preocupado com as dimensões da afetividade e da racionalidade para o desenvolvimento moral. Observa-se neste discurso, indicativos análogos às discussões epistemológicas de Piaget e Kohlberg sobre o desenvolvimento da moralidade na infância. Ainda estabelece o diálogo como ferramenta indispensável a ser estimulada pela escola sob o entendimento de que este recurso, assim como a apresentação dos valores devem se dar pelo desenvolvimento da racionalidade e não por imposição ou por força do hábito.

Se, talvez, ainda nos restasse alguma dúvida a respeito da orientação teórica destes parâmetros curriculares, ela seria completamente sanada com a apresentação do tópico sobre o desenvolvimento moral e socialização, onde se explica as etapas do desenvolvimento moral segundo a teoria cognitivista e com detalhes específicos dos pressupostos de Kohlberg para

uma atuação prática que julga imprescindível a atuação dos valores como base da socialização em consonância com a problematização em dilemas morais das situações reais do cotidiano.

Contudo, ao comentar cada uma das tendências mais comuns nas propostas de trabalho com temas morais na escola, os autores tecem algumas críticas ao modelo cognitivista como sendo exclusivamente voltado ao simples exercício de dilemas morais e logo adiante defende a proposta de uma educação moral fundada nos mesmos exemplos do MCJ, desenvolvida por Kohlberg, que são o espírito cooperativo e democrático com a valorização da racionalidade e da solidariedade sem estratégias doutrinadoras realizadas por meio de uma transversalidade curricular.

As peculiaridades da proposta se desdobram de modo mais claro quando em uma segunda parte, exemplifica maneiras de atuação e orientações aos temas relevantes a serem explorados dentro do programa de cada disciplina, mas antes de aprofundar neste assunto faz-se importante transcrever os objetivos que foram definidos por esta proposta para o aluno do ensino fundamental.

- compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
- adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
- assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.

Como forma de organização dos conteúdos, a proposta pontua quais os grandes eixos correspondentes às bases dos conceitos, atitudes e valores centrais do trabalho da ética no

currículo. Esclarecendo que estes conteúdos já se encontram devidamente assinalados de modo transversal em todas as áreas do currículo, anuncia como bases, os princípios de Justiça, respeito mútuo, diálogo e solidariedade. Na explanação de cada um dos conteúdos recomendados salienta a universalização dos direitos da pessoa e a conformidade destes no cotidiano social para além dos limites da escola.

No entanto, ainda que ponderemos a natureza pedagógica deste documento, observa-se que as orientações ao professor se mostram focadas nos fatos sociais e nas intercorrências da sala de aula como temas didáticos, mas pouco críticas quanto a própria estrutura funcional da Instituição escolar. Apesar de incentivar a observância dos direitos do aluno e o respeito a dignidade humana, ou mesmo sobre a importância da conduta democrática, o conteúdo pouco se refere sobre a promoção de discussões em torno das características dos modelos institucionais de comunicação, sanção, administração e gestão da proposta educativa com a participação ativa dos alunos. Tal observação parece fundamental no entendimento do modelo da Comunidade Justa de Kohlberg que defende a permeabilidade evidente e praticável dos valores democráticos e da vivificação da cooperação em todas as instâncias do funcionamento escolar.

Podemos concordar que o patamar cognitivo de uma criança com menos de dez anos não seja esteja preparado para discutir questões como os temas complexos da gestão escolar, mas, não seria sensato admitir que diante dos objetivos definidos, torna-se importante a opinião do aluno sobre a escolha dos brinquedos ou livros de literatura que são solicitados pela escola, por exemplo, ou dar sugestões para a criação ou dispensa do fardamento escolar e até mesmo opinar a cerca das reformas dos espaços de lazer e convivência?

No tópico sobre as ações em torno da Justiça, elucida sobre a compreensão do aluno a respeito da necessidade das leis para a sociedade e das regras para a escola, mas pouco trata de incentivar a discussão destas e nem mesmo sugere mecanismos de participação do aluno na elaboração das sanções ou normas escolares. Ponto crucial para o modelo de educação moral de Kohlberg (1994) que conclama para o ideal da justa rebeldia, de não reconhecer regras injustas e inspirar a cidadania democrática participativa.

Ainda que tenha sido um assunto considerado no texto, quando se refere ao relacionamento com a comunidade, a que pertence a escola, a orientação se dá pela observância do valor da solidariedade e mostra-se um tanto distante da problematização política inerente ao tema, com apelos breves ao olhar sobre a realidade social e a elaboração

de formas de ação na resolução dos problemas como oportunidade de apreciação do valor da dignidade humana.

Ao pensar no papel do professor diante da realidade social, avulta-se o pensamento de Paulo Freire (2011) ao defender que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Sendo o lugar do professor investido do comprometimento com o espírito da mudança e consciente da sua responsabilidade na luta contra qualquer injustiça, contra a dominação econômica das pessoas ou das classes, contra o autoritarismo de direita ou de esquerda, a favor da decência contra o desdém e a favor da liberdade e da esperança.

Atenua-se o peso da falta cometida, por levar em conta que se trata de um compêndio destinado à introdução do professor aos temas da moral com foco à orientação didática do tema na escola. Portanto, é razoável perceber que tal tarefa requer uma linguagem concisa e objetiva que convoque não só o professor como todo corpo gestor da instituição a expandir conhecimentos e explorar melhor as possibilidades do tema.

Em relação aos métodos de avaliação dos conteúdos propostos, orienta o professor à observação do aluno em sua interação com o grupo, as atitudes e argumentos de que se vale diante das discussões ou situações de conflito, na identificação de formas de discriminação e injustiça. Com esta orientação temos uma clara intenção de descentrar a educação moral (EM) de uma proposta puramente discursiva com atenção às interações interpessoais e com espaço, assim como pensou Kohlberg (1994) como complemento de sua proposta pedagógica, a valorização do clima moral na escola.

Em relação às sanções incentiva o reconhecimento dos limites da escola, legitimando-os e propondo regras de convívio. Este ponto sobre a legitimação e proposta de regras tenta resgatar a dimensão coletiva do aluno na instituição, todavia não sugere dispositivos práticos além da relação interlocutora do professor.

Para cada eixo antedito a equipe desenvolveu propostas e sugestões de abordagem em concordância com os conteúdos de grupos disciplinares de modo a convidar o professor a meditar sobre a imanência dos valores em cada assunto que se discute em aula, mas também com atenção especial ao convívio geral na escola. Então, de modo coerente, a proposta cita diversas possibilidades de reflexão sobre a moral e a ética em todas as áreas do ensino, notadamente nas ciências humanas que permitem uma discussão mais aprofundada e explícita destes temas.

Observa-se ainda que os temas ligados à discriminação, à humilhação e às violências ganharam relevante atenção, que talvez se justifique pelo conhecimento da realidade complexa das escolas públicas e as mudanças sociais iminentes deste período, mas indubitavelmente por congruência com os princípios constitucionais do Estado democrático de direito.

Examinados os princípios e conteúdos desta proposta, impõe-se um questionamento prático: sendo esta uma diretriz complementar, ou seja, fora dos critérios principais dos dispositivos de avaliação do ensino e sem apoio de materiais teórico-didáticos ou pedagógicos, como é possível garantir o objetivo de tornar a educação moral um conteúdo explícito no currículo e na vivência escolar?

De antemão, é preciso alertar que a discussão que se propõe não pretende reivindicar ou incitar a exigência de um espaço isolado no currículo em favor do trabalho com educação moral, mas inquirir a cerca das possíveis consequências benéficas ou prejudiciais decorrentes da oferta de uma estrutura consistente de apoio teórico-didático ao professor e aos gestores escolares que são orientados a tal esforço pedagógico. Mais claramente sugere-se ainda a seguinte reflexão. Diante da formação básica do professor que, como comenta La Taille (2006), dispõe de poucas oportunidades de aprofundamento dos temas do desenvolvimento moral e suas proposições pedagógicas correspondentes, é expectável o bom emprego das orientações dos PCN no contexto da escola sem consagrar um amparo efetivo a esta tarefa?

Sobre a dimensão do esforço exigido do educador, neste tipo trabalho pedagógico, recobra-se a similaridade deste problema aos impedimentos enfrentados por Kohlberg e também John Dewey em suas proposições para a educação e, então, identificaram a indispensabilidade de formação adequada ao educador e sobretudo a valorização da função social do seu trabalho.

Acrescenta-se ainda, a esta discussão, muitas outras questões que não cabem no tema deste capítulo e talvez nem mesmo neste trabalho para se concluir sobre os obstáculos comuns a realização do trabalho com EM, mas vale lançar uma meditação sobre o patente insucesso dos objetivos vislumbrados pelos criadores dos conteúdos sobre ética e educação moral dos PCN.

Uma pesquisa realizada por Koga e Rosso (2016) endossa essa preocupação. Ao apresentar uma análise sobre as conclusões de 85 trabalhos científicos de várias universidades brasileiras sobre o tema “educação moral”, os autores apontam que 70% das publicações

examinadas tratam da necessidade do desenvolvimento moral na rede pública de ensino. Ainda outra pesquisa realizada por Shimizu, Menin, Bataglia e Martins (2010) revela que poucos são os professores que se referem às propostas dos PCN ao dissertarem sobre a promoção da educação moral na escola.

Evidente que qualquer hipótese aqui elaborada a fim de justificar o falhanço desta proposta, careceria de maiores fundamentações e pesquisas, de modo que a opinião de Yves de La Taille (2008), um dos coautores do texto, sobre o assunto oferece uma elucidação conveniente a esta discussão. Em entrevista à Revista Nova Escola o psicólogo argumenta que a complexidade e a disponibilidade de tempo exigidas pela estratégia da transversalidade muitas vezes não se sustentam no cotidiano pragmático de muitas escolas, ademais reclama o comprometimento institucional, especialmente do governo federal que nos anos subsequentes desvalorizou os PCN e abandonou o programa Parâmetros em Ação, que era essencial para instrumentalizar a proposta dos PCN.

Uma evidência da observação do psicólogo é que a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), agora em fase final, limitou a importância da formação moral e ética à área das ciências humanas e mencionando-a de maneira vaga e desvinculada da complexidade institucional e comunitária. Inclusive a versão final do documento amplamente discutido sofreu uma supressão arbitrária dos preconceitos de gênero e sexual, por parte atual governo, assuntos reconhecidamente preocupantes relativos ao problema da violência escolar.

Em se tratando de disponibilidade de tempo, demandas e incoerências institucionais é interessante sublinhar que, para além das excessivas exigências próprias do trabalho pedagógico em várias áreas do conhecimento, ainda há a permanência do ensino religioso na escola pública como espaço disciplinar do currículo, que solicita tempo e esforço do educador e da escola.

3.3. Debate em torno da moral e da laicidade no ensino.

O conceito de laicidade foi inaugurado na França com a Revolução de 1789 que, pela República, instaurou um processo de separação entre a Igreja e o Estado. A República não é, contudo, sinônimo único de poder laico visto que existem exemplos de monarquias constitucionais que são regidas com democracia e sem o controle de uma representação religiosa. Certo é que o conceito acompanha uma diversidade de significados e compreensões,

sendo largamente utilizado como instrumento jurídico-político na gestão das liberdades a embasar a afirmação da soberania popular, portanto, particularmente compreendido para as atribuições do Estado. Assim, a laicidade é identificada, seja pela noção da separação entre o Estado e as Igrejas, pela pretensão democrática do poder ou mesmo por uma linha de posicionamento aberto e independente da legitimação religiosa, já que também pode incluir a defesa da liberdade religiosa e de consciência como um dos seus pilares. (Blancarte, 2008)

O filósofo alemão Jürgen Habermas (2002) adverte que a laicidade não deveria ser associada a uma secularização radical que desmerece a contribuição dos argumentos religiosos no debate democrático e na construção dos valores sociais e culturais, visto que a defesa de um universalismo ético e da ética liberal deve conceber a dialógica entre todos de modo equitativo.

A laicidade no Estado brasileiro costuma gerar grande polêmica e não raro se manifesta como ponto de conflito em diversas áreas, especialmente no domínio da educação pública, apesar de ser uma tendência afirmada desde a primeira Constituinte de 1891 até a nova Constituição Federal de 1988 a expressar a objetiva proibição de qualquer relação de dependência ou aliança entre o Estado e as Igrejas, exceto nos casos de cooperação de interesse público.

Opta-se aqui por classificá-la como uma tendência para fazer referência ao sentido amplo exposto pelo historiador e sociólogo, Roberto Blancarte (2008), ao defender que a laicidade pode ser assimilada como um processo, tal qual a democracia, a admitir que a conclusão de uma nação absolutamente laica ou democrática seria inviável.

Acrescenta-se a este tema as discussões em torno dos conteúdos do ensino religioso (ER) no currículo que até a data do fechamento desta dissertação, estão garantidos com um espaço disciplinar reservado dentro dos horários normais das escolas, sem definição curricular bem definida e que por vezes, na prática, acaba por estabelecer alguma dissonância em relação aos objetivos de a educação ética laica, fundamentada na racionalidade e livre de qualquer forma de doutrinação como indica a pesquisa da Universidade de Brasília, sobre a laicidade no ensino, realizada por Diniz, Lionço e Carrião (2010).

No artigo 33 do texto original da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 o ensino religioso é garantido aos alunos de modo facultativo, sem ônus aos cofres públicos, desenhado de acordo com as preferências da comunidade e ministrado de modo confessional

ou interconfessional por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas entidades religiosas.

Um ano depois o texto foi alterado pela lei número 9.475 que suprime a oneração do Estado, passa a admitir a competência do professor para tal tarefa e a delegar aos sistemas de ensino a responsabilidade sobre a definição dos conteúdos do ER e os critérios de admissão e habilitação. O texto salvaguarda ainda a pluralidade cultural e a liberdade religiosa, como também adverte para a consulta à entidade civil, construída por diferentes manifestações religiosas, na elaboração dos conteúdos.

Blancarte (2008) lembra que a laicidade não é medida por questões como a presença do ensino religioso na educação e sim na busca por legitimidade na vontade popular, mas assinala que a educação num Estado laico da mesma maneira que não deve ser orientada pelo anticlericalismo, também não deve eleger nenhuma preferência religiosa em favor das liberdades, porque desde a defesa de sua essência democrática não é considerado neutro.

Sobre este aspecto cabe apresentar algumas considerações elaboradas por Diniz, Lionço e Carrião (2010) a cerca das particularidades práticas do ensino religioso no sistema público brasileiro de educação. As autoras da pesquisa relatam que a grande maioria das legislações a respeito do ER, elaboradas pelos estados federados, confundem educação religiosa com ensino religioso e oferecem uma educação de base cristã e predominantemente católica. O estado da Bahia é apontado na pesquisa como um acentuado viés confessional, com maior número de citações referentes ao catolicismo e oferecido também por professores credenciados por igrejas.

A endossar e até de certa formar a explicar tal problemática, em 2009, um ano antes da realização da pesquisa mencionada, o Congresso Nacional aprovou um acordo sobre o estatuto da Igreja Católica no Brasil firmado com a Santa Sé pelo, então presidente, Luís Inácio Lula da Silva que tornou a compreensão sobre o ensino religioso, no mínimo, mais confusa. O acordo embora reafirme o direito de matrícula facultativa, o pluralismo cultural, a liberdade religiosa inclui destaque a denominação de ensino religioso da confissão católica como legítimo no currículo.

Ora, se o conceito de ensino religioso abarca a imparcialidade e o pluralismo, qual seria a proposta de um ensino religioso católico? E se o argumento da justificativa está na salvaguarda expressa da liberdade religiosa e no pluralismo cultural já previsto na LDB e na constituição com qual intuito destacar a religião católica? Tais questionamentos levaram a

diversas entidades sociais considerarem o acordo como um dispositivo discordante da LDB que desde a alteração do texto original abriu mão do confessionalismo.

No tocante ao tema da educação moral interessa saber quais seriam as possíveis consequências da presença do ER no projeto escolar e refletir sobre os pontos de convergência entre as teorias do desenvolvimento moral e a moral religiosa.

Como Lawrence Kohlberg (1981) além de partir da defesa de Piaget sobre o Universalismo também se dedicou a formulação de um modelo pedagógico para o desenvolvimento moral, vemos em sua obra várias considerações a cerca do pensamento moral religioso ao tentar aproximações com o sentido de justiça de várias culturas. Tanto que na publicação que reuniu os seus primeiros trabalhos relevantes sobre o tema encontramos dois artigos dedicados a reflexão do pensamento religioso.

O psicólogo já havia demonstrado em suas pesquisas que curso evolutivo do julgamento moral se dá de modo semelhante em diversas culturas independente dos valores religiosos predominantes, é aliás sobre esta conclusão que Kohlberg (1981) defende a Teoria do desenvolvimento moral como um fenômeno universal em que a transcendência da justiça é possível para todos os sujeitos. Para aprofundar sua afirmação sobre o universalismo ético, ele então, propõe uma analogia entre os estágios do desenvolvimento moral, determinados parâmetros do pensamento religioso e as atitudes. Vale dizer que para tal tarefa, Kohlberg considera no pensamento religioso não apenas o sentido de justiça, mas também as ideias de vida boa e de boa pessoa ao tempo que chama a atenção para a complexa qualificação dos estágios que ultrapassam a dimensão do desejável, podendo também ser estágios de pensamento sobre a natureza humana e sua condição.

Ao estabelecer as similaridades entre os argumentos de cada estágio moral e aos estágios do pensamento religioso ele identifica que nos sistemas religiosos também se encontram argumentos de elevada reciprocidade, justiça e universalização do respeito. Kohlberg (1981) então retoma a constatação da evolução comum do juízo moral em crianças de orientação budista, judaica, cristã e muçulmana para afirmar que não é viável avaliar o desenvolvimento moral dependente dos sistemas religiosos, mas sim por outras características do discurso moral na particularidade de algumas instituições ou comunidade que poderiam favorecer, por exemplo, a obediência pela punição como em modelos sociais da antiguidade e nunca pelos princípios e argumentos da religião em si.

Talvez mesmo pelo respeito às liberdades religiosa e de consciência, Kohlberg (1984) pondera que uma abordagem em educação moral deve primar pelo respeito mútuo e se basear-se nos valores humanitários e democráticos sem apelar para a fundamentações religiosas.

La Taille (2006) ao explicar sobre a polêmica da laicidade no ensino, recorda a discussão estabelecida na sociedade francesa de 1880 sobre o tema com as reformas do ministro Jules Ferry e faz referência a reflexão de Durkheim a cerca da factibilidade de um ensino laico para afirmar sua crença em uma educação laica, visto que a questão religiosa não é decisiva para explicar os comportamentos morais.

Por uma analogia despretensiosa seria provável compreender que o ensino religioso em sua concepção prevista pela legislação brasileira não se mostra como uma ameaça ao trabalho com educação moral, sobretudo por indicar a defesa da liberdade religiosa. No entanto, alguma crítica mais apropriada solicita ser elaborada em torno de suas produções práticas e dos valores que divulga.

A respeito do cuidado com os conteúdos do ensino religioso no Brasil, Diniz, Lionço e Carrião (2010), denominam a disciplina como uma espécie de caixa preta a lembrar que os livros utilizados pelas escolas não são avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático e ainda assinalam que segundo a interpretação da investigação por elas realizada revela que boa parte destes materiais carregam discursos de cunho discriminatório e excludente.

Depois de afirmar não ser adequado nem correto considerar este espaço como uma prejuízo aos valores morais desejáveis da educação moral tendo em conta a natureza e a contribuição cultural do pensamento religioso, inclusive na acensão dos valores humanitários, é interessante discutir a possibilidade arriscada de uma prática educativa pautada em valores pessoais e na demanda acumulada ao trabalho do professor, especialmente no ensino fundamental onde se privilegia a polivalência do profissional.

A discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi estabelecida há pelo menos dois anos por meio de conferências e debates que contabilizaram, na primeira versão, 12 milhões de contribuições. Este debate sugeriu que os temas religiosos assim como os temas sobre ética fossem tratados no currículo como uma componente integrada à área das ciências humanas, de modo que o assunto pudesse ser tratado em razão da construção histórica e cultural das sociedades, no entanto, na versão final do documento optou-se por excluir o ensino religioso a considerar que em respeito à LDB e a constituição, não cabe ao

Estado definir os conteúdos sobre religião. A decisão tem gerado debates e aguarda ainda a apreciação do Conselho Nacional de Educação.

O momento atual convoca a mais uma vez debater sobre a coerência das práticas institucionais, a clareza dos objetivos educacionais e a qualificação do professor, bem como das condições de sua atuação. Por meio destas reflexões apresentadas se segue o percurso investigativo desta dissertação que se dispôs a escutar este profissional e construir um ponto de vista singular sobre a educação moral no ensino fundamental público brasileiro.

Capítulo 4. Metodologia

4.1. Instrumentos e técnicas

A escolha dos instrumentos de pesquisa foi orientada a partir do propósito delineado na construção do problema de pesquisa. Considerando que este trabalho aspira construir uma análise qualitativa do olhar de quem educa a cerca do trabalho em educação moral no ensino fundamental público, optou-se por dar prioridade a técnicas que se adequassem à identificação dos discursos subjetivo do grupo e as representações sociais do âmbito institucional e público sobre o tema. Portanto, elegeu-se para este intuito o uso do grupo focal como técnica de investigação por sua praticidade e coerência com os contornos da pesquisa.

Como complemento metodológico, considerou-se que a elaboração de um questionário individual norteado pelas principais temáticas abordadas no roteiro do grupo focal para dar maior sustentação técnica e amparo analítico, a inquirir mais especificamente sobre o campo de ação prática do tema debatido em ocasiões particulares das profissionais e suas motivações pessoais.

4.2. Questionário individual semiaberto

O inquérito por questionário costuma ser utilizado em pesquisas qualitativas na área das Ciências Humanas com o objetivo colher informações relativas à situação social, profissional ou familiar e opiniões a cerca de um problema, de questões morais, humanas ou ainda ao nível de conhecimentos, informações sobre uma prática ou qualquer outro assunto definido pelo investigador. Apesar de ser comumente utilizado em pesquisas de grandes amostras é possível se valer deste instrumento para sondar aspectos complementares numa análise compreensivista. (Quivy e Campenhoudt, 1998)

A construção deste instrumento teve inspiração em um outro questionário aplicado no âmbito de uma investigação sobre educação sexual, realizada por Isolina Virgínia Pereira da Silva para a obtenção do título de mestrado em Educação pela Universidade do Minho. Tendo em vista a classificação do governo brasileiro que aproxima a educação moral e educação sexual como temas transversais ao currículo, foram aproveitadas sobretudo as questões de múltipla escolha para inquirir a respeito das motivações pessoais e mais notadamente sobre especificidades práticas da abordagem do tema em atividades curriculares.

Prezou-se pelo cuidado de manter o questionário isento da identificação das pessoas participantes, limitando-se a incluir, após as perguntas gerais, apenas três informações sobre o tempo de exercício da profissão, a idade e o nível de formação. Nesse sentido, o procedimento tencionou reforçar a garantia de sigilo das informações a fim de que as participantes pudessem responder as perguntas sem constrangimentos ou qualquer receio, fator relevante para a qualidade da aplicação dos instrumentos, sobre tal cuidado Ludke e André (1986) também chamam atenção para a qualidade do contato inicial para amenizar as tensões e ansiedades dos participantes. Com efeito, na oportunidade de apresentação do questionário o pesquisador estabeleceu uma conversa informal sobre a investigação, deu a conhecer algumas referências sobre o tema em foco, mas, sem aprofundamento para não induzir as respostas, se apresentou à disposição para eventuais dúvidas sobre o instrumento e propôs a leitura pública do termo de consentimento livre e esclarecido a ser assinado por todas, antes do procedimento.

A cerca das unidades de observação incluídas neste instrumento, foram definidos quatro temas específicos também desenvolvidos no guião de entrevista do grupo focal e um destaque inicial sobre a formação prévia a cerca do tema, são eles: o papel do educador, o papel da instituição escolar, as estratégias pedagógicas e a percepção das dificuldades. O destaque sobre a formação prévia questiona sobre o interesse em relação ao tema e a respeito do sentimento de segurança pessoal para a abordagem do tema.

A sequência das perguntas foi pensada primeiro pela seleção de participantes que já desenvolveram algum trabalho em educação moral e posteriormente orientada pela especificação das ações relativas à educação moral.

Em grande parte o questionário foi composto por perguntas abertas com a preocupação de não induzir ou contaminar os resultados do grupo focal, conduzido logo após o preenchimento do questionário. Sobre a estrutura dos inquéritos de pesquisa Quivy e Campenhoudt (1998) salientam na utilização deste tipo de instrumento é provável encontrar respostas superficiais, o que dificulta a interpretação de certos processos ou elaborações mais complexa e por isso atribuiu-se a tal instrumento um carácter complementar ao procedimento subsequente, do grupo focal.

4.3. Técnica do grupo focal

A técnica de grupo focal apresentou-se para este problema de pesquisa como o instrumento mais adequado, tanto em razão dos interesses analíticos, quanto pela gestão do tempo disponível para a coleta dos dados. A proposta da pesquisa sempre esteve orientada, desde a formulação do projeto, pela exploração do tema junto a um grupo de educadores por meio de debate que proporcionasse algum conhecimento sobre o lugar da educação moral no ensino público e a elaboração de novas perguntas e temas de pesquisa. Vale explicar que vários autores entre eles, Gomes (2003), consideram esta técnica especialmente adequada a contextos educativos para observar informações e sentimentos dos participantes pela exposição interativa de reflexões e posicionamentos frente a uma temática.

Sobre o ajustamento entre a proposta e a técnica, Canales e Peinado (1995) alertam que qualquer técnica de pesquisa deve ser utilizada em consideração às suas bases epistemológicas e metodológicas. As autoras ainda afirmam que o grupo focal se insere no campo das investigações qualitativas onde o interesse está na construção intersubjetiva e no desenvolvimento de ideias pelo debate.

Algo importante a se destacar é que assim como as propostas em educação que moral valorizam a contraposição de opiniões para estabelecer uma vivência democrática de aprendizado e avaliação está centrada na maneira que argumenta mais do que no conteúdo da resposta, a técnica do grupo focal, segundo Roso (1997), se baseia na criação de um espaço de

diálogo democrático onde o maior interesse está no confronto de opiniões, no entendimento das atitudes e no conhecimento que determinado grupo tem sobre um assunto.

Roso (1997) Informa que a técnica, nomeada por entrevista focalizada, teria sido organizada inicialmente por Robert Merton, quando foi convidado por Paul Lazarsfeld para auxiliá-lo na avaliação de resposta da audiência de um programa de rádio. Contudo, autores indicam antropólogos como Malinowsky também fizeram uso da mesma técnica mas não reportaram sobre a sua composição.

Na definição de Robert Merton (1965) “os grupos focais facilitam os entrevistados a expressar seus próprios centros de atenção e de suas próprias reações aos conceitos que são importantes para ele.” (p.511)

Posteriormente, comentam Stewart & Shamdasani (1990), muitos outros autores adaptaram a técnica de acordo com o foco dos pressupostos teóricos de variadas áreas do conhecimento, a proporcionar que a técnica fosse cada vez mais utilizada em pesquisas qualitativas de interesse social e tomasse uma amplitude que em certos casos chegou a distanciá-la do procedimento *media-focus*, e exigir ainda mais rigor de análise.

Neste estudo sobre a educação moral buscou-se a centralização das opiniões sobre o assunto, a profundidade possível perante a dinâmica do grupo, a especificidade prática relativa ao tema e a observação cuidada a cerca das reações e interação não-verbais das participantes.

Dentre as diversas recomendações operacionais evidenciadas pelos autores que valorizam esta técnica como procedimento de coleta de dados em pesquisas qualitativas, os passos mais comuns são classificados em razão da seleção dos participantes, das características do local, da estrutura do roteiro de entrevista, das habilidades para moderação e do fechamento do debate.

Debus (1998) salienta para a importante e difícil tarefa de formar um grupo com perfil minimamente homogêneo, a ter em conta as dimensões sociais, etárias, do gênero, do nível de experiência, do estado civil e dos aspectos culturais entre outras, mas sempre com atenção aos propósitos da pesquisa.

A respeito das recomendações observadas para a preparação do local da entrevista e das características do moderador, Merton (1965), indica que os participantes estejam acomodados em um local privado de modo que todos possam ser vistos e ao orientador caberá

permitir que todos falem de forma descontraída, impedir que um participante domine a discussão e insistir na obtenção de respostas do grupo. O sociólogo também recomenda o acompanhamento de um observador que registre informações sobre a interação dos participantes e demais conteúdos não captados pela gravação do áudio devidamente consentida pelos participantes. Nesta investigação tomamos também o cuidado de fazer uma leitura compartilhada do termo de consentimento e realizar uma conversa inicial sobre o assunto da pesquisa resgatando a referência construtivista com cuidado para não gerar contaminações a fim de situar o tema e amenizar as tensões comuns a este tipo de intervenção.

Stewart & Shamdasani (1990) destacam que a definição dos tópicos da entrevista requer atenção à flexibilidade da abordagem que deve estar aberta à exploração sugerida pelos participantes e ao mesmo tempo orientar uma linha de raciocínio que facilite o aprofundamento do tema, pelo que se entende começar lançando perguntas mais gerais e abrangentes para progressivamente abordar características mais particulares.

Pelo próprio cariz dialético dessa técnica, o fechamento da entrevista deve ser conduzido pela breve recapitulação dos pontos discutidos sem definir conclusões ou esgotamento do tema e dar a saber as expectativas para uma futura devolutiva como compromisso ético do pesquisador com os participantes. Em resumo, entende-se que a técnica de grupo focal se diferencia dos grupos terapêuticos por sua estrutura democrática por um caminho focado na exploração de um assunto mais ou menos específico, para que os interesses estão voltados à obtenção de informações colaborativas carregadas de significados idiossincráticos.

Nesse sentido é necessário ter clareza de que a utilização desta técnica não tenciona a coleta de mais informações individuais em um espaço de tempo mais curto, nem mesmo meras informações literais e sim núcleos de significado representativos de um grupo pertencente a uma categoria social maior que serão interpretados uma estrutura teórica mais elaborada. Sobre tal, Gomes (2003) assegura que na entrevista de grupo deve-se observar as representações como resultado de práticas sociais concretas de modo sintético e não só, pois também são a teia de uma vivência cotidiana a refletir a produção material e intelectual do grupo.

Como qualquer técnica o grupo focal também tem suas desvantagens, como a dificuldade para formar grupos realmente homogêneos em universos de disparidades notáveis e também a habilidade e o esforço exigidos do moderador na condução do grupo para

amenizar as resistências de expor opiniões em grupo e eventuais posturas de boicote de alguns participantes.

Além das muitas vantagens já mencionadas a técnica permite realizar uma pesquisa com custos menos elevados, menor dispêndio de tempo e com maior riqueza de dados subjetivos especialmente na relação observada entre os participante e também do grupo com o investigador. Também é necessário dizer que apesar não excluir a concomitância de outras técnicas, alguns autores não recomendam a utilização de instrumentos de cunho individualizado pelo risco de promover uma limitação à produção coletiva. O questionário aplicado anteriormente ao grupo focal foi elaborado com atenção a este fator, que aparentemente não trouxe prejuízos e forneceu outras possibilidades de validação dos argumentos analíticos.

A técnica do grupo focal foi aplicada após a entrega de todos os questionários preenchidos e seu conteúdo foi transcrito na íntegra a obedecer as recomendações devidas e incluindo as contribuições da observadora, uma professora que trabalha em outra unidade escolar da mesma cidade.

A fim de preservar a identidade das participantes no texto transcrito, substituímos seus nomes por nomes fictícios inspirados em nomes de oito mulheres de reconhecida importância para a educação no Brasil e no mundo, são elas: Sabina Spielrein, Stefa Wilczynska, Maria Montessori, Rosa-María Torres, Emília Ferreiro, Mariazinha Fusari, Êda Luiz e Maria Teresa Mantoan.

4.4. *Lócus* de pesquisa

A cidade de Xique-Xique, localizada às margens do rio São Francisco, na região noroeste do estado da Bahia, foi escolhida inicialmente por oferecer ao investigador boas condições de acesso ao sistema de ensino público em virtude de contatos anteriores deste com professores locais e funcionários da secretaria de educação do município. No entanto, por meio de um exame mais pormenorizado foi possível perceber que a localidade agrega outras características de sentido representativo do conjunto de cidades interioranas no cenário nacional, o que por sua vez oferece maior congruência ao percurso investigativo deste estudo.

A história da formação do município de Xique-Xique remonta parte da colonização brasileira que se deu especialmente pelo povoamento às margens dos principais rios incluindo

o rio São Francisco. Essa trajetória histórica e outras características sociais do município foram estudadas pelo antropólogo e arqueólogo Fernando Altenfelder Silva no âmbito de uma investigação acadêmica, que aqui é exposto, muito brevemente, juntamente aos dados oficiais da União, para contextualização do cenário.

Segundo Silva (1961), Xique-Xique teve seu povoamento possibilitado pela introdução do gado como fonte de alimento e força de trabalho ao longo do vale do São Francisco no sertão da Bahia. Na localidade estabeleceu-se uma população miscigenada, entre brancos e negros e ameríndios tendo a psicultura, a agricultura e mineração como maior fonte econômica. O ouro de terras circunvizinhas proporcionou um rápido crescimento da antiga Vila com o surto da mineração no século XVIII.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), hoje a cidade possuiu uma área de 5200,809 km² e uma população estimada em 2015 de 48.316 habitantes, 89% dos municípios brasileiros possuem uma população de até 50.000 habitantes. Sua economia é baseada em rendimentos do agropecuária e do setor de serviços, assim como a maioria das cidades de pequeno porte no país e na mesma classificação do cenário nacional apresenta frequente *deficit* orçamentário e chegou a acumular, em 2015, um endividamento de 43,73% e ainda agrega uma população que em sua maioria, mais de 60% vive com uma renda mensal inferior a meio salário mínimo.

Sobre a estrutura social de Xique-Xique nos anos 50 observada por Silva (1961) podemos observar algumas características ainda marcantes atualmente, como a grande adesão a cultos religiosos espalhados por toda a cidade e presente no vocabulário e nos costumes da população maioritariamente cristã. A posição social é associada mais à ascendência familiar que pela cor de pele, todavia observava forte tendência discriminatória especialmente com os indivíduos de epiderme escura que geralmente compunham a classe menos abastada. O envolvimento político não é por ele percebido de modo participativo, mas pontual e informal.

Ainda de acordo com os dados fornecidos pelo IBGE, na área da educação o município administra a grande maioria das instituições de ensino sendo 102 unidades do ensino pré-escolar, 120 do ensino fundamental e 2 do ensino médio, a acumular um número total de 10.377 alunos matriculados.

Segundo informações do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) a média do município de Xique-Xique, apesar de estar abaixo do índice nacional encontra-se em posição expectável em relação ao principal indicador da qualidade da

educação básica no Brasil, com meta definida em congruência com os objetivos apontados pela Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No que se refere ao tema desta pesquisa, o município não tinha divulgado nenhum projeto sobre educação moral até a realização da pesquisa, contudo, afirma ressaltar por meio das formações e debates promovidos pela secretária de educação a importância de fomentar um ensino que garanta o desenvolvimento integral do aluno como salienta a constituição.

4.5. Caracterização da escola

Em contato com a secretaria de educação do município buscou-se uma instituição que reunisse as vantagens necessárias à formação do grupo focal e também um contexto não muito distante da realidade da maioria das escolas do estado e do país.

Dentro de um universo apresentado por funcionários da secretária de acordo com as instruções do investigador foi possível escolher uma escola localizada na zona periférica do perímetro urbano, onde encontra-se uma comunidade composta por famílias de baixa renda na maioria pescadores, pedreiros, aposentados e empregadas domésticas que sobrevivem com um salário mínimo ou menos e beneficiárias dos programas sociais do governo. O bairro e a maioria das residências possuem água encanada, ruas com calçamento, energia elétrica, fossas sanitárias e acontece coleta de lixo periódica.

Construída no ano de 1987, a escola visava atender as necessidades da comunidade que à época não dispunha de instituições de ensino nas proximidades. Hoje oferece ensino pré-escolar e fundamental I para um total de 265 alunos como um corpo docente formado por 12 professores. Sendo 20 alunos por sala na educação infantil e 30 em média no fundamental I.

A escola funciona no turno matutino de 8:00 às 12:00 e a tarde das 13:30 às 17:30h de segunda a sexta. Os espaços de convivência restringem-se às salas de aula e ao pátio. A atual diretora informou que havia uma horta mantida como parte do programa federal “Mais Educação”, onde os alunos plantavam e cuidavam com o auxílio de uma monitora e técnica agrícola, todavia, esse projeto só funcionou até 2015.

A escola tem um bom espaço físico, conservado e limpo. Há dois portões de acesso, seis salas de aula espaçosas, iluminadas, arejadas por duas janelas grandes em cada uma e ventiladores. Dispõe de pátio coberto, sala da diretoria, sala de professores, dois banheiros masculino e feminino e uma cozinha. Quanto a segurança, a escola já passou por reformas para atender alguns critérios de segurança contra acidentes, é protegida por muro ao seu redor e dispõe de um funcionário na portaria.

O corpo docente se mantém por alguns anos, as professoras chegam a mencionar que todas preferem continuar a lecionar nesta instituição por manter uma boa relação entre os colegas e a comunidade. Com relação aos índices de avaliação da educação a escola atingiu a pontuação de 4,2 no índice da educação básica (Ideb) e apesar de ainda não ter concluído o debate sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), define sua missão como: promover o desenvolvimento intelectual e humano garantindo o aprendizado dos alunos.

4.6. O local da entrevista

A entrevista, de acordo com as recomendações da técnica de grupo focal, foi realizada na sala de professores da própria instituição, apesar do pouco espaço, dispunha de iluminação adequada, ventilação e preservada de ruídos ou interrupções, onde todas as docentes puderam participar acomodadas em cadeiras minimamente confortáveis e dispostas em círculo para melhor visualização de todos.

4.7. Caracterização dos participantes

Após um primeiro contato por telefone, autorizado pela secretaria de educação da cidade, com a diretora da escola, foi possível obter uma resposta favorável para a realização da entrevista com as professoras que posteriormente foram convidadas por meio de uma carta a informar os objetivos do estudo, o horário da reunião e o nome do investigador.

Das doze profissionais convidadas, participaram oito, facto que adequou-se perfeitamente aos requisitos ideais para a realização do grupo focal. Em termos gerais todas

elas pertencentes ao sexo feminino, com graduação em pedagogia, pelo menos uma pós graduação em algum campo da educação e no mínimo dezessete anos de profissão.

Sobre a formação em cursos de pós-graduação vale destacar que a grande maioria delas concluiu estes estudos em instituições de ensino à distância, sendo seis delas na área da psicopedagogia e duas em educação infantil. Portanto, todas classificadas na mesma faixa de remuneração salarial.

A faixa etária das participantes variou entre 37 e 52 anos e relativamente ao tempo de exercício da profissão entre 17 e 35, compreendendo uma disparidade razoável para a definição dos parâmetros de homogeneidade requisitados.

4.8. Procedimentos de análise.

Para a pesquisa na área das ciências humanas a abordagem qualitativa se apresenta como uma alternativa à rigidez positivista sem abrir mão do rigor científico para estruturar uma interpretação crítica congruente sobre o tema investigado. Recurso não muito antigo das produções acadêmicas, a análise qualitativa se caracteriza pelo processo indutivo que enfoca as particularidades do objeto para refletir a cerca das dimensões gerais do problema. (Biasoli-Alves & Dias da Silva, 1992)

Como esta investigação se propõe a realizar uma observação exploratória de uma amostra não representativa do sistema nacional brasileiro, a análise qualitativa que foi desenvolvida visa apreender a variedade de significados que emergem da prática docente para a formação moral. André (1983) diz-nos que a análise qualitativa se adequa ao interesse investigativo pelo caráter multidimensional do fenômeno em sua livre manifestação que permite compreender a ação dos indivíduos em seu contexto.

Além disso, a proposta desta análise se relaciona intimamente com a natureza dos instrumentos utilizados. A construção do problema desta pesquisa e a técnica do grupo focal, sobretudo, já desenham o propósito compreensivo da análise desenvolvida.

Inspirando-se no tratamento de dados realizado por Biasoli Alves, Dias da Silva, Sigolo e Caldana (1987), optou-se por estruturar os dados em uma classificação coerente com os critérios de observação da pesquisa e empreender uma análise de aprofundamento

gradativo partindo da identificação dos aspectos e depois dos significados e dimensões orientado também para construção de indicativos úteis a outras propostas de investigação.

Além da reflexão sistemática baseada nas referências teóricas e demais diretrizes oficiais para o tema da educação moral, buscou-se, como recomendado por Quivy e Campenhoudt (1998), incluir uma elucidação crítica a respeito das perguntas e estratégias do interlocutor a fim de evitar qualquer tendência a adotar uma falsa neutralidade epistemológica.

Capítulo 5. Resultados

Os resultados que ora serão apresentados correspondem aos dados colhidos por meio da aplicação do questionário e da realização do grupo focal, que foram selecionados e agrupados de acordo com cada um dos eixos investigativos, previamente definidos para o encaminhamento desta pesquisa, que são eles: a concepção de Educação Moral, as estratégias pedagógicas, o papel da instituição, o papel do educador, o papel da família e os obstáculos ao trabalho em EM.

5.1. Sobre a definição de Educação moral

Quando questionadas sobre o que elas entendem sobre Educação Moral, a participantes expõem duas informações relevantes, uma sobre a dimensão prática da explanação sobre os valores e posteriormente uma associação ao conteúdo do ensino religioso que podemos observar nos trechos a seguir.

(Dialogo contido entre as linhas 6 e 19 da transcrição do grupo focal)

Maria: O que a gente entende é o que a gente tem feito até agora. Nunca houve uma formação total, né!

(Rosa-Maria completa dizendo: apoio. Logo em seguida, Êda repete o mesmo em tom de afirmação, olhando para o moderador)

Nunca houve um curso, uma coisa assim para termos um aprofundamento no assunto. O que a gente trabalha é o que a gente vive em sociedade e na própria casa da gente. É o respeito. E o que a gente (é..) visa, é quando a gente chega aqui na escola, a necessidade que tem do aluno. (Fala olhando para o moderador e para as colegas que dizem apoiar a sua opinião)

Rosa-Maria: As vezes de uma frase, né?

Maria: Porque muitas vezes, na casa dele é muito diferente do ambiente da gente.

Êda: Verdade.

Maria: É... família, ética, respeito

Êda: Valores (Linhas 6 a 19 da transcrição)

O trecho a seguir corresponde a outra pergunta exploratória do moderador sobre como diferenciam a Educação Moral da Educação para os valores, o diálogo se encontra entre as linhas 99 a 104 da transcrição.

Êda: Pra nós, é a mesma coisa!

Emília: Fica inserido, né. Se a gente for pegar assim é .. é.. (gagueja) ao pé da letra, o que é trabalhado no fundamental I, só valores. Basicamente isso.

Mariazinha: É mesmo!

Emília: Né? Que reflete na educação pra cidadania, que reflete na moral, mas basicamente fica isso. (Linhas 99 a 104 da transcrição)

A fala contida entre as linhas 32 e 38, exposta a seguir, é um trecho representativo de um tema bastante presente durante toda a entrevista, a religiosidade. Em diversos momentos o grupo faz referência a estes conteúdos e nessa ocasião específica apresenta em resposta à pergunta inicial a cerca da compreensão sobre a Educação moral.

Maria: É. Então, eu acho que fazendo isso já é um meio de introduzir na vida da criança um pouquinho da oração, um pouquinho da religião. Seja a minha correta ou não, que eu não sei, só lá encima que eu vou saber. (risos) Aí, eu sempre trago e sempre procuro toda sexta ou seja lá qual dia que for colocado o ensino religioso no horário da gente aqui, porque tem um horário, né? Falando nisso, acabamos de receber hoje! E levar a criança sempre voltado para o lado da religião e também dos valores morais. É isso que eu penso. (Linhas 32 a 38 da transcrição)

Como precaução contra possíveis contaminações no desenvolvimento das ideias do grupo, no questionário não foram incluídas perguntas demasiado diretas ou específicas a

respeito da definição de Educação Moral, limitando-se a fazer somente perguntas abertas sobre as referências que utilizam e sobre temas e práticas desenvolvidos.

Sobre as referências utilizadas, as participantes não citam autores e sim fontes de pesquisa para a realização ao trabalho. O gráfico abaixo foi construído a partir de um agrupamento dos elementos indicados no quadro geral de respostas das oito participantes.

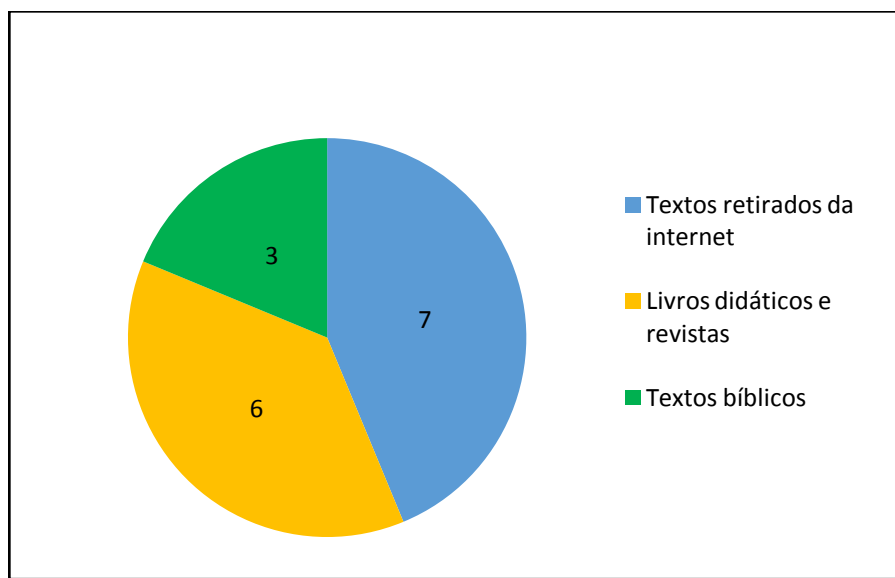


Gráfico 1. Referências bibliográficas

A cerca do conjunto de temas que desenvolvem ou desenvolveram nesta área, foram coletados no quadro de respostas, esses conteúdos, apresentados no gráfico abaixo por número de citações. É importante salientar que no mesmo quesito também procurava sobre os resultados percebidos, mas não foram dadas respostas para tal.

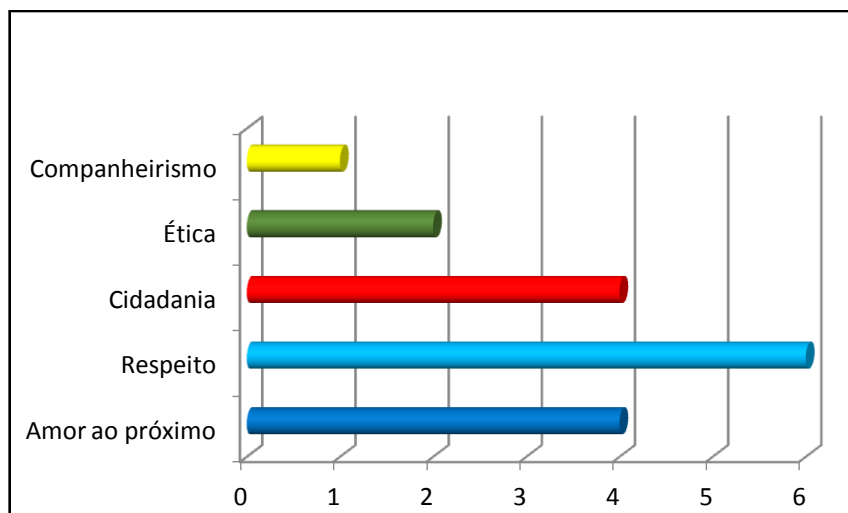


Gráfico 2 - Temáticas abordadas

5.2. Sobre as estratégias pedagógicas

Neste tópico são apresentados os dados que indicam como as educadoras realizam o trabalho em Educação Moral, desde as condições gerais para desenvolver o trabalho até os pormenores das ações cotidianas.

De modo abrangente, o moderador iniciou interpelando o grupo sobre as condições para trabalhar com EM na escola, acrescentando uma reflexão sobre a prática e o suporte que acreditam ser necessário. O grupo então falou sobre a importância de haver um suporte teórico para orientar o trabalho, como podemos observar no trecho entre as linhas 124 a 126.

Maria: Assim, tudo na vida precisa de um suporte teórico.

Emília: E tudo que você tem um apoio, algo que você tem pra seguir, uma coisa, mesmo que você não precise ser fiel àquilo, mas te dá suporte, te ajuda. (Linhas 124 a 126 da transcrição)

A respeito de um projeto realizado na escola, por orientação da direção, o grupo comenta espontaneamente sobre as ideias práticas da intervenção educativa. As falas mais sintéticas sobre o assunto são citadas a seguir numa sequência de dois trechos da conversa, o primeiro quando ainda se discutia sobre a definição de educação moral e o segundo a falar sobre as condições necessárias ao trabalho.

Rosa-Maria: Mas é isso mesmo. Com eu falei: Luan, hoje eu já trabalhei! Eu falei pra Luan. Eu já comecei, falando o que são valores, “tal e tal, né!”. Liste alguns para eles, aí depois eu vou trabalhar passo a passo aqueles valores, a importância daqueles valores pra eles, no convívio escolar, no convívio em sociedade. Passo a passo, como Êda falou, né? (Trecho contido entre as linhas 85 e 89 da transcrição)

O trecho seguinte ainda faz referência ao mesmo tema exposto anteriormente.

Êda: [...] Eu lembro que quando a gente traz, né Rosa-Maria? As palavrinhas mágicas (cumprimentos e expressões de cortesia) que a gente trata desde pequenininho, né? Aí eles e.. e.. (gagueja) e vai a semana toda: ó, quando sair pede licença! (O trecho abaixo está compreendido entre as linhas 160 e 163 da transcrição)

Ao ser inquirido sobre as estratégias e métodos pedagógicos adequados a esta tarefa com EM, o grupo não responde de pronto e após alguma insistência do moderador fala sobre algumas possibilidades com leitura de histórias, músicas, teatro, etc. Ainda comenta sobre a

importância de palestras como ocorreu com a visita do padre da paróquia local incitando mais uma vez o debate a cerca da moral religiosa nesse campo de atuação.

Além destas informações e ainda no mesmo assunto destacam-se dois dados interessantes a esta discussão. Um a respeito da dimensão afetiva na ação interventiva e uma outra sobre a atenção e a demanda cotidiana para tal tema.

Mariazinha: O carinho, quando trata o aluno bem com um beijinho, passar a mão na cabeça. Fica tão feliz! Você vê que tem aluno que tem um contexto tão complicado que a gente percebe que ele não tem esse apoio, essa comunicação com os pais, o carinho, um beijo. (...) Então, eu acho que o mundo tá dessa forma por falta de amor, falta de Deus mesmo, de nós seres humanos, de tocar um no outro, de conversar, dar tempo um pra o outro. Porque, infelizmente as famílias hoje, (pausa mais longa) é crítico. (...) (Trecho disposto entre as linhas 265 e 281 da transcrição)

A fala seguinte foi apresentada após discutir as dificuldades do trabalho quando já se encaminhava o fechamento do grupo.

Mariazinha: A gente trabalha dependendo também da necessidade do que vai surgindo na sala, né. Quando surge alguma coisa e você vê que não tá certo, eu mesma paro e vou conversar sobre aquele assunto, aí eu falo, converso. Tô nem aí, paro mesmo. Então, depende da necessidade de agir com isso. [...] Aí a gente sempre para um pouco e chama e conversa com todos, fala pra todos sobre o certo e o errado, entendeu? (Trecho disposto entre as linhas 467 e 475 da transcrição)

Especificamente sobre o perfil das ações realizadas as perguntas 5 e 6 do questionário permitiram saber qual o público-alvo e em qual contexto trabalhou-se o tema. Sendo por norma voltado para o trabalho para a classe e em contexto curricular, como pode-se observar no gráfico que reuniu as respostas das duas perguntas.

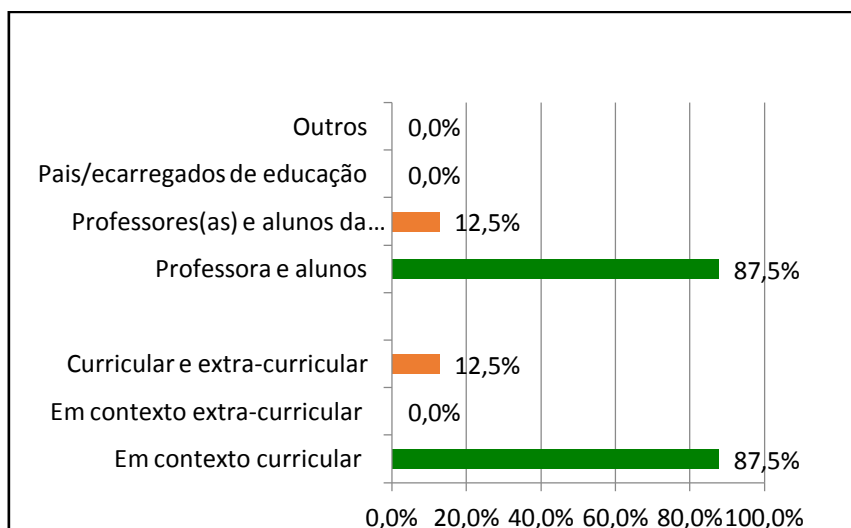


Gráfico 3. Contexto e os participantes da ação

No que se refere à planificação de atividades e ações, a totalidade das participantes afirmou cumprir este requisito e em seguida apontou suas justificativas num espectro de possibilidades, conforme exposto no gráfico abaixo, onde a maioria ressalta a importância de haver um “fio condutor”, mas, também citam com significativa frequência uma justificativa contraditória que corresponde a abordagem sem planejamento.

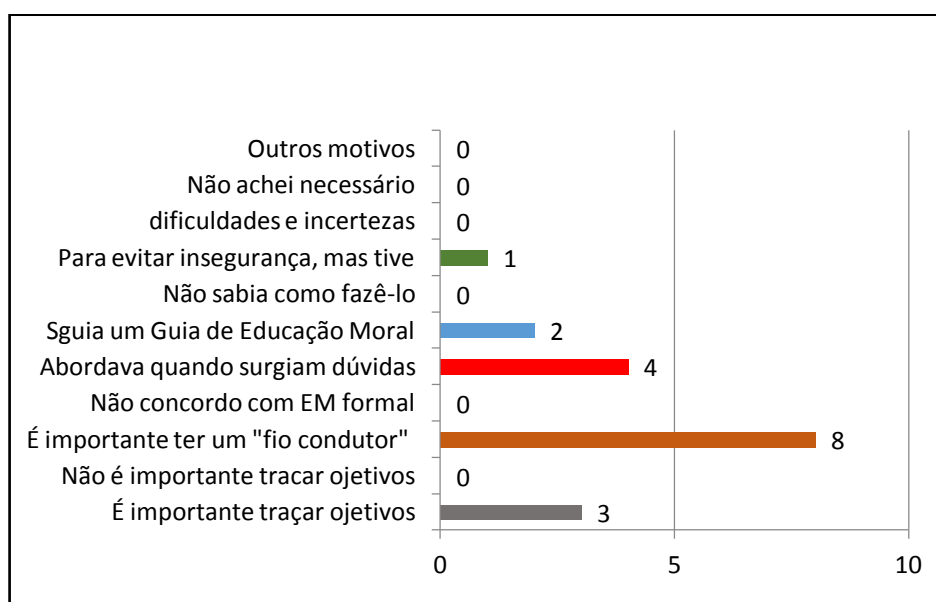


Gráfico 4. Justificativas para planificar as atividades/aulas

5.3. Sobre o papel da instituição

Os aspectos relativos ao papel da escola não foram abordados diretamente no questionário, buscou-se debater melhor no grupo focal, especificamente sobre o sentido amplo e direto da responsabilidade da instituição, a posição formativa anunciada no Projeto Político Pedagógico da escola e sobre qual seria o ambiente institucional ideal para o trabalho com Educação Moral.

Este talvez tenha sido o tópico que menos incitou o debate no grupo. Ao refletir sobre como a instituição pode contribuir para o trabalho em Educação Moral a discussão resumiu-se a propostas como a promoção de palestras e ações de conscientização, vide o trecho abaixo.

Moderador: Vocês acham que é mais nesse sentido de promover palestras que a escola deve se movimentar?

Mariazinha: Palestra, vídeos, historinhas, peça teatral. Tudo isso influi.

Moderador: E como é que acontece hoje, aqui, na escola?

Rosa-Maria: Tem isso que a gente faz no dia-a-dia. (Trecho compreendido nas linhas 305 e 309 da transcrição)

Vale explicar essa última fala, que faz referência a um projeto desenvolvido em outra gestão sobre a importância dos valores, como foi relatado no tópico das estratégias e explícito no trecho contido entre as linhas 158 e 161 da transcrição.

Tendo questionado sobre o papel da escola buscou-se entender de que modo esta postura estaria indicada no texto do PPP da escola. No entanto, não foi possível explorar esta dimensão em razão da não conclusão deste documento institucional. Sobre isto o grupo responde da seguinte forma:

Moderador: Não tem Projeto Político Pedagógico?

Rosa-Maria: Não, não tem.

Maria: Ainda não tem.

Êda: Está sempre em construção. (risos de todas)

(trecho localizado entre as linhas 324 e 327)

A discussão sobre o ambiente institucional ideal ficou referenciada até o fim da entrevista na fala que destacamos a seguir que sugere uma responsabilidade institucional pautada na garantia do espaço para o trabalho.

Sabina: Eu acho que deveria fazer parte da rotina da escola. Assim, fazer parte da rotina de forma institucionalizada. Uma vez ou duas a cada semana ou a cada mês ou a cada quinze dias dedicados a esse trabalho. Que fosse de alguma forma institucionalizada na escola.[...]. (trecho localizado entre as linhas 340 e 343)

Como já foi anunciado, o questionário não inquiriu diretamente sobre o papel da instituição, pois foi construído com interesse por averiguar as particularidades da prática individual de quem educa. No entanto, o iniciarem o preenchimento do questionário, ao responderem a cerca da participação em ações de formação no domínio da Educação Moral, todas elas comentaram com o moderador que a resposta afirmativa correspondia às reuniões de coordenação e pesquisas informais sobre o tema. Os dados sobre a formação, nestes termos, estão representados no gráfico abaixo junto aos dados sobre o sentimento de segurança para o trabalho.

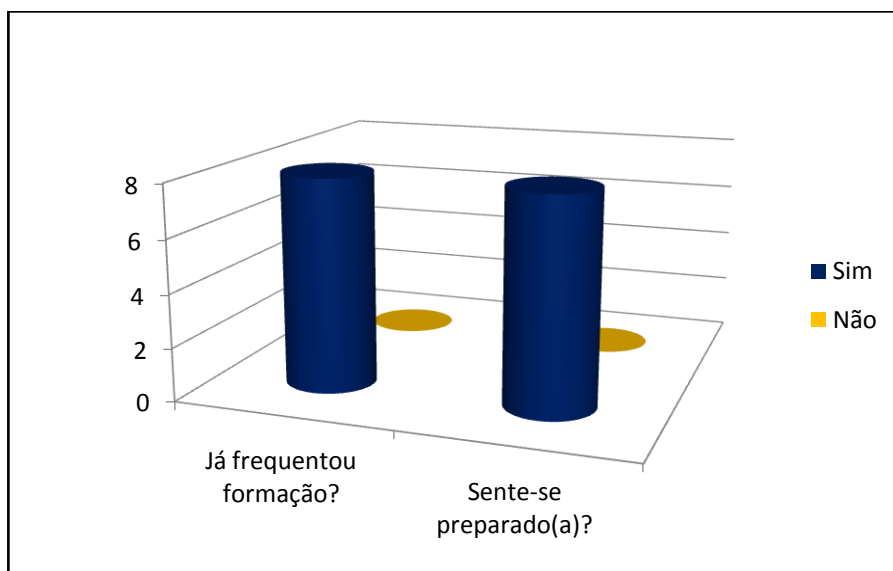


Gráfico 5. Sobre a formação em Educação Moral

No questionário também houve oportunidade de expressar abertamente sobre as condições essenciais para a abordagem da temática. O gráfico abaixo mostra o quadro de respostas coletadas em números de citações, com destaque dois itens mais ligados às dimensões institucional e profissional.

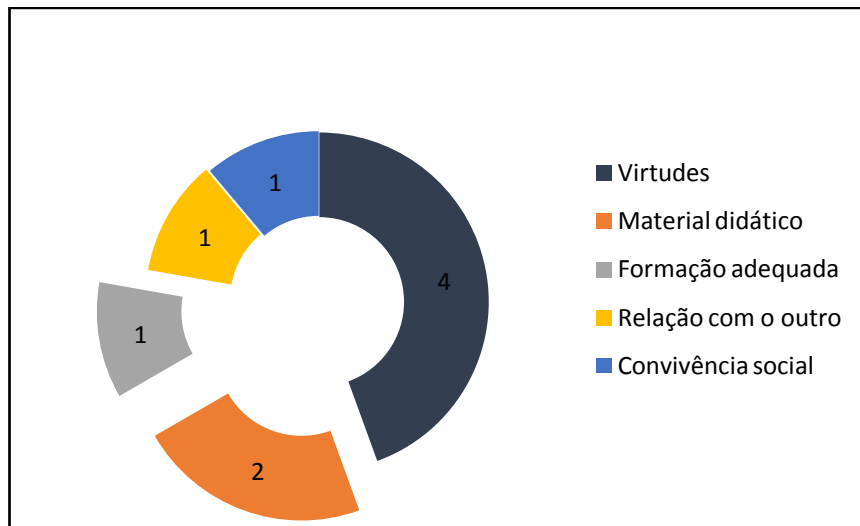


Gráfico 6. Condições para abordar a temática

5.4. Sobre o papel do educador

Para compreender a contribuição de quem educa foram exploradas duas dimensões relevantes, uma relativa à função prática deste agente no cotidiano com os alunos e a outra sobre as competências e inclinações desta personagem no âmbito da formação em Educação Moral.

A partir da pergunta disparadora sobre o papel do professor, encontramos as seguintes asserções:

Emília: É essencial. Eu acho que as pessoas se espelham muito nos outros, sabe? E quando você dá, é (pausa), motivos bons, elas seguirão motivos bons também! Quando você se porta melhor, as pessoas pensam, eu acho, copiar aquilo. (Linhas: 369 a 373)

Êda: Nós somos exemplos.

Emília: Exemplos para eles. (Linhas: 371 e 375)

Noutro trecho adiante o grupo trata o tema em relação ao contexto familiar e ainda acrescenta uma referência à afetividade.

Sabina: Eu acho que temos dois caminhos. Falou-se muito da família. O que falta em casa, você procura na rua, ou bom ou ruim, depende muito também da pessoa. Então, assim como as crianças hoje estão saindo para ir buscar coisas, ditas como ruins, na rua, têm outras crianças também que procuram coisas boas na escola e a figura do professor neste sentido é muito importante. Porque acaba sendo o que ela não tem em casa e que ele encontra fora de casa, dessa forma na escola.

Maria Teresa: Eles cortam o cabelo de acordo com você, até a roupa, o jeito de se vestir, procuram. Se você for carinhoso, se você tratar bem. (Linhas: 380 a 387)

Com o inquérito individual investigou-se as razões pessoais para buscar informação e participar de ações de formação sobre o tema da Educação Moral. Os dados expostos no gráfico abaixo corresponde a primeira questão do instrumento, nesse item as participantes após responderem se frequentaram alguma ação de formação apontaram numa lista de opções quais delas justificavam suas razões para procurar ou não formação sobre tal assunto.

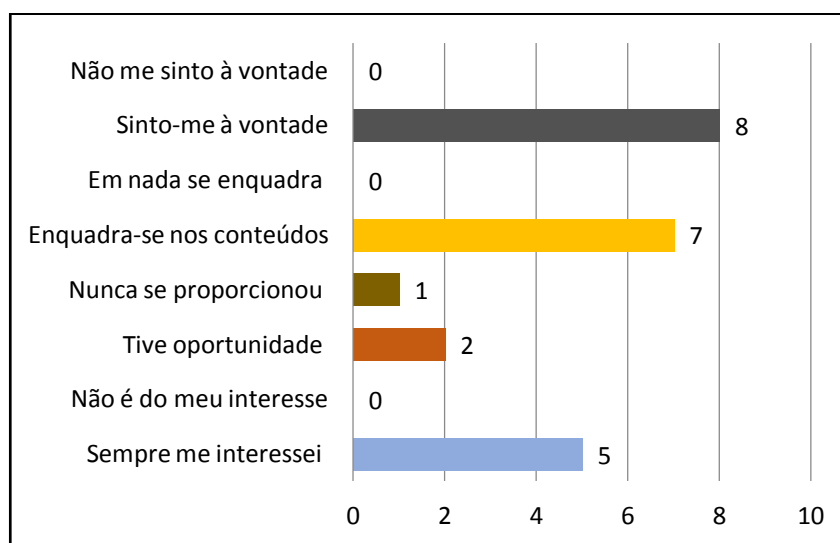


Gráfico 7. Razões para buscar formação

Já a tratar sobre as razões que as levaram a trabalhar a Educação Moral, as participantes expuseram livremente suas considerações. Após a classificação as respostas construiu-se o gráfico a seguir onde se pode observar a percentagem de justificativas citadas destacando a opção mais dissonante.

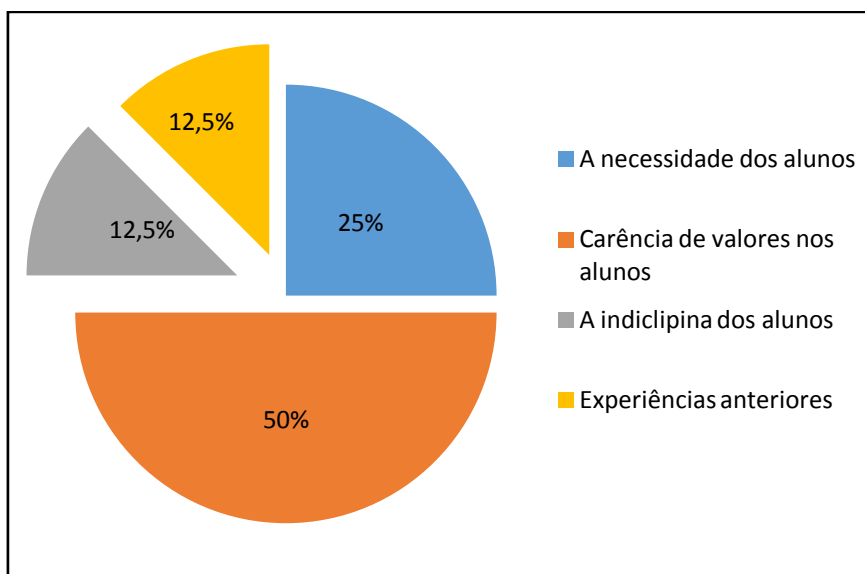


Gráfico 8. Razões para abordar o tema Educação Moral

5.5. O papel da família

Abordado exclusivamente no grupo focal, o assunto família está presente em diversos momentos da entrevista, embora seja mais citado como fator de dificuldade, por meio de pergunta disparadora o grupo pôde refletir um pouco mais sobre o papel dessa outra instituição.

Mesmo antes de direcionar perguntas sobre o contexto familiar, o grupo trouxe como ponto importante para a formação moral a apontar uma mudança negativa da instituição familiar num sentido amplo e exemplifica isto por meio de diversos relatos sobre a postura dos pais frente a educação dos filhos. O trecho a seguir resume a relevância dada a este ponto.

Maria: Eu acredito que em todo esse contexto, a sociedade mudou devido a família. A família mudou e a sociedade tá aí assim.

Stefa: A família é a base!

Êda: É, família é tudo e essa mudança dessa família tá influenciando bastante, principalmente os pequeninhos... (Linhas: 156 a 160)

Para explorar melhor o assunto o moderador procurou saber se havia também alguma preocupação por parte dos pais com relação a este tema. Apesar de negar logo no início o grupo pondera e conclui o que se lê nos dois trechos abaixo.

Várias participantes: Alguns pais são preocupados.

Maria: Existe ainda, poucos.

Rosa-María: Existem pais preocupados. (Linhas: 391 a 393)

Para compreender o que designam ser uma preocupação o moderador indaga como se dá essa atitude dos pais.

Stefa: Eles se preocupam sobre o comportamento.

Mariazinha: O que o filho viu na sala de aula. E hoje os pais parecem que quase não veem o filho e o filho não vê o pai. Agora tem pai que conversa, que pergunta o que foi que o professor falou. (...) (Linhas: 399 a 402)

Todavia, o debate a cerca da falta de participação ou mesmo negligência dos pais com a vida escolar dos filhos é mais comentado pelo grupo e que poderá ser melhor apresentado no tópico a seguir.

5.6. Sobre as dificuldades

No que se refere às dificuldades foram selecionadas as informações colocadas pelo grupo como obstáculos à implementação de um trabalho voltado à Educação Moral. Nesse sentido, alguns assuntos como a falta de formação adequada ou o apoio de material didático não ganham grande espaço no debate apesar de relatados já na primeira fala do grupo, como já foi apresentado ainda nas considerações sobre o entendimento do tema.

Por outro lado os aspectos sociais e familiares são os mais comentados. A seguir expõe-se alguns dos trechos mais significativo deste debate, iniciando por aqueles relativos à família.

Êda: Assim, a gente percebe que hoje, principalmente a gente que é de outro tempo, dentro da própria sala de aula, a falta de valores que eles têm, que as crianças têm dentro de casa. Eles não têm os mesmos valores que nós tínhamos antes. A falta de respeito, o o o (gagueja). A falta de limites que as crianças têm. Elas perderam é é (gagueja mais uma vez a procurar palavras). Os pais de hoje não dão mais este limite. (Linhas: 64 a 68)

Stefa: As mães aqui dizem que não têm tempo!

Maria: Eu acredito que você nunca deve dizer que não tem tempo para o seu filho.
(Linhas: 172 e 173)

A mesma queixa sobre o desrespeito também se apresenta acompanhada das ideias sobre a formação religiosa dos alunos.

Êda: (...) Existem até famílias que a criança tá na igreja, que eu conheço, que tá na igreja, que é evangélico ou católico ou qualquer outra religião, mas, que também traz essa falta de respeito, essa falta de obediência. Existe muito isso, né? E que a gente faz tudo, mas, assim, o que eu trabalho bastante é isso, esse respeitar o outro, não só o mais velho, mas, o próprio coleguinha. (...). (Linhas: 71 a 75)

Após relatos a cerca de uma evidente crise de valores na sociedade e também sobre alguns fatos criminosos ocorridos na cidade o grupo em geral concorda com o conteúdo da afirmação abaixo.

Emília: Eu respondi, viu? Que é, é, mas assim, tem coisas que a gente tem que dar exemplos, né. A gente tem que exemplificar, aí o porquê que eu queria a palavra. Para mostrar e, às vezes, a gente fica pensando assim. Na atualidade, né. A gente. (pausa) Pra gente, a gente fala: não pode isso, não pode aquilo! E aí, na hora de mostrar você vê nas reportagens nos jornais e você vê o Brasil desse jeito como é que tá. (Refere-se aos casos de corrupção investigados no país) Então aí fica difícil. (134 a 140)

Um outro aspecto é mencionado logo após a intervenção do moderador a inquirir sobre as dificuldades cotidianas para a abordagem da temática. Que diz respeito a outras exigências da atividade docente.

Êda: Eu acho que a gente se preocupa muito com o conteúdo, porque tem que dar aquele assunto, tem que se preocupar com o plano. Eu mesma, sempre procuro as meninas, porque, tem que planificar e vem a rotina. Então, às vezes eu acho que isso deixa a gente preocupada mesmo, né? (Linhas: 433 a 436)

Logo em seguida outro ponto é validado pelo grupo a ressaltar a ausência de um espaço na rotina específico para o trabalho com Educação Moral.

Emília: E eu acho assim, a gente a todo momento, a todo instante, a gente tá tentando passar essas regras, ou o que seja, regras ou combinados, né? E, assim, a gente não fica é... (pausa) Não inclui na rotina, assim, algo ou um tempo destinado só àquilo ali mesmo, a não ser nesse espaço que fica a religião, essa educação religiosa, sei lá, que seja. Aproveita e faz isso que é mais voltado pra isso, mas, eu acho assim, que se tivesse algo específico pra inserir ajudaria mais, eu acho.

Maria: Verdade!

Emília: Ainda seria mais um tempinho destinado para isso.

Sabina: É!

Moderador: Você diz sobre material didático, é isso?

Emília: Sim e até horário reservado pra isso. (Linhas: 437 a 447)

No questionário, ao buscar informações sobre o contexto prático das intervenções, inquiremos se sentiram alguma dificuldade na abordagem do tema e para aqueles que responderam positivamente pediu-se uma especificação. Os dados destes itens estão representados nos gráficos abaixo.

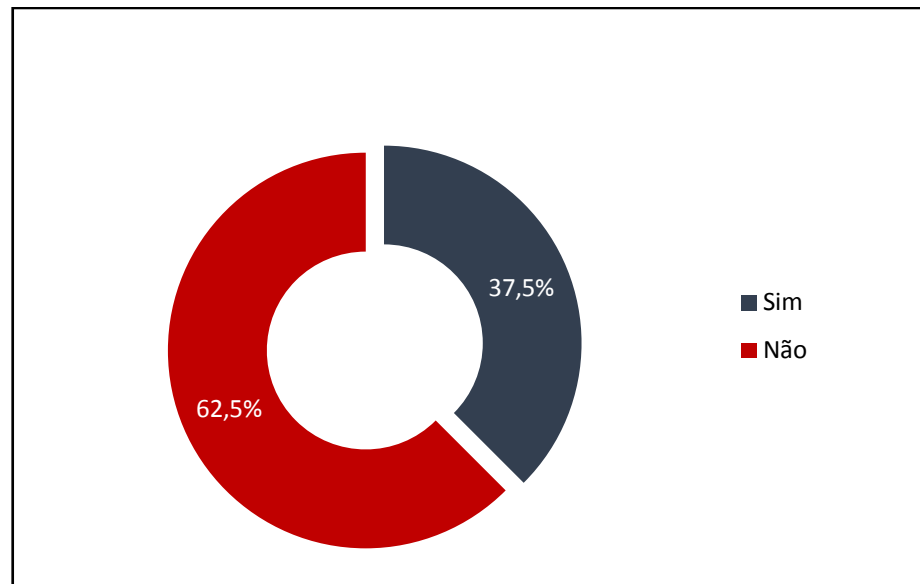


Gráfico 9. Percepção de dificuldades

A partir das respostas dessas três (37,5%) participantes construiu-se o gráfico abaixo pela incidência dos motivos declarados.

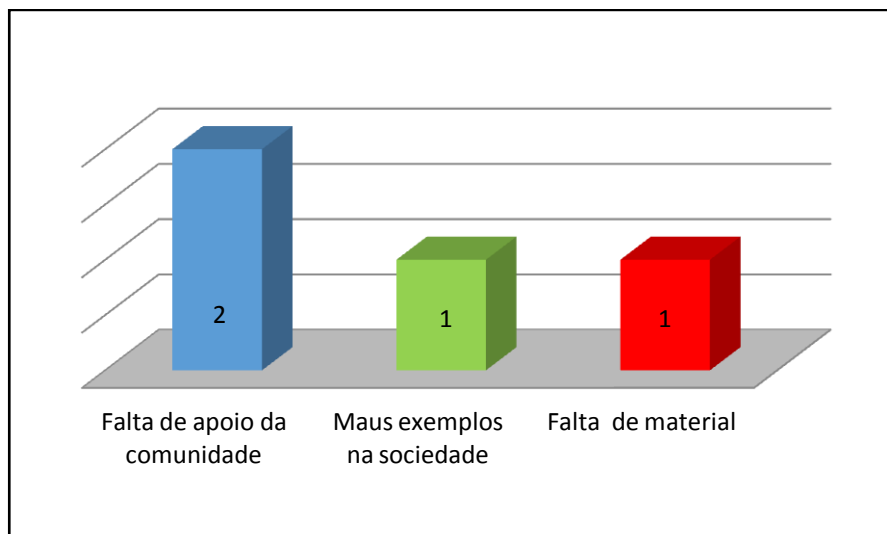


Gráfico 10. Motivos de dificuldades

Capítulo 6. Discussão e análise dos dados

Antes de prosseguir com a discussão dos dados, faz-se necessário esclarecer alguns pontos próprios do percurso investigativo desta pesquisa. Por ser de cunho exploratório, esta análise exige atenção a algumas características específicas da prática docente como foi feito no capítulo dos resultados, porém, como também se trata de uma análise qualitativa, a descrição e categorização da prática observada servirá basicamente como meio de organização desse procedimento que busca compreender a dimensão subjetiva do discurso dessas profissionais a respeito do cenário geral que envolve a educação moral, como elas se percebem diante de tal tarefa e como articulam suas ideias nesse contexto.

Inspirando-se num dos recursos valiosos do trabalho de Kohlberg, esta análise inicia-se sob a forma narrativa de um dilema a fim de explorar o assunto por um ponto de vista singular e construir um enquadramento coerente que sirva como plano integrador do tema, centrado no lugar de quem educa, bem como para enriquecer e ampliar a reflexão a respeito do problema moral inerente a esta tarefa. Muito embora, a interpretação de dilemas seja empregada para averiguar o nível de desenvolvimento moral dos indivíduos, neste caso não se prioriza esta intenção. Primeiro, porque não interessa aos objetivos desta investigação e depois, porque não se adequa aos parâmetros metodológicos da avaliação do desenvolvimento moral, e qualquer interpretação aqui realizada estará circunscrita apenas ao trabalho discursivo do investigador.

O dilema identificado foi desenhado da seguinte forma: uma professora do ensino fundamental I (1º ciclo) da rede pública municipal, com mais de 17 anos de experiência, inicia o ano letivo com uma nova classe do 3º ano na qual identifica alguns comportamentos de indisciplina relacionando-os à escassez de valores do contexto familiar e social. Ciente da sua carência formativa no campo da educação moral e do ensino da ética, ela procura maneiras para lidar com o problema, mas tendo em conta que a instituição não dispõe de orientação específica para este tema e nem mesmo definições do próprio Projeto Político Pedagógico, se vê diante da tarefa de escolher entre trabalhar ou não os temas morais de modo explícito no currículo. Preocupada com a situação do grupo de alunos, ela decide debater sobre a indisciplina por meio das aulas de ensino religioso e recorre a experiências anteriores realizadas na instituição para tratar dos temas morais a partir de listas de virtudes, e fundamentando as intervenções por textos encontrados em revistas eletrônicas, em alguns livros didáticos e na bíblia.

A discussão dos dados, ligada à ilustração deste recorte, prescreve uma decomposição esclarecedora que permita não somente o aprofundamento dos dados coletados como também a visão argumentativa do dilema identificado, ao passo que é prudente reconhecer tanto o rigor metodológico, quanto o olhar singular das participantes e do pesquisador para o problema.

Adiantadamente, é necessário questionar sobre qual o domínio deste dilema, ou seja: seria mesmo uma questão de foro moral refletir sobre a abordagem propositada dos temas morais na educação pública? Para tanto, Turiel (1993) resgata um raciocínio reflexivo bastante útil que consiste em perguntar se há para tal problema alguma regra definida e se na ausência de regras ainda seria prudente proceder desse modo. Sendo assim, verificando que para além da ausência de regras existem princípios constitucionais que recomendam a presença dos valores morais no ensino, logo nos apercebemos que discutir ou não os temas morais em sala de aula não se trata de um problema moral. Todavia, o problema aqui analisado traz uma informação crucial para a meditar sobre a pergunta, que é a carência formativa e a fundamentação referenciada por uma moral pessoal e ligada a princípios religiosos. Então, a perspectiva moral se apresenta mediante a responsabilidade inerente à situação conflituosa quando, ao abster-se da abordagem dessa temática corre o risco de afetar o andamento das aulas e por conseguinte o aprendizado dos alunos e ao preferir a exortação das virtudes, sem o devido preparo, pode promover algum prejuízo ao desenvolvimento moral

das crianças estagnando-as na heteronomia, além de confrontar os princípios da laicidade e do respeito ao pluralismo religioso.

Para não tomar conclusões precipitadas, passemos a discutir o fator da formação específica desta profissional que nesse caso representa a generalidade das participantes do estudo. Como é possível afirmar uma carência formativa se todas elas declaram, particularmente no inquérito, ter participado de ações de formação e ainda sentirem-se preparadas para trabalhar a temática da Educação Moral?

Um dado complementar, próprio da observação do investigador, se faz importante nesse momento. Como o inquérito foi entregue a todas as participantes no mesmo local, sob a orientação de que em caso de dúvida a cerca do instrumento poderiam solicitar esclarecimentos ao pesquisador, muitas delas perguntaram em voz alta se as reuniões de coordenação e pesquisas livres sobre o tema na internet, também poderiam ser consideradas como ação de formação. Para se ter a cautela de não menosprezar a orientação proporcionada pela instituição, até porque desconhecemo-la, o pesquisador autorizou que se considerasse como uma ação de formação informal, na falta de melhor denominação. Portanto, é oportuno reconhecer que apesar de ter procedido com o esclarecimento do caráter individual no preenchimento do questionário, houve nesse ponto uma contaminação do discurso coletivo em razão da estratégia adotada e das condições de aplicação do instrumento. No entanto, esta possibilidade de reposta garantiu coletar outra informação, a percepção do sentimento de segurança para abordar o tema, que muito interessa a esta análise.

Na realidade, o que parece tornar patente a carência formativa é o extrato compreensivo do grupo focal a respeito do tema, quando dizem por exemplo, que o conhecimento de que dispõem sobre a educação moral está restrito ao que praticam no cotidiano da docência, já que nunca tiveram a oportunidade de uma formação adequada sobre o tema, e mais ainda pelo conteúdo que atribuem ao domínio da educação moral. Não encontramos no discurso qualquer distinção entre o modelo da educação moral e a simples transmissão de valores o que revela, inclusive pela fala pouco fluida do grupo, certo constrangimento diante da especificidade do tema. Além do que, consideram aproximações com o ensino religioso e não apontam qualquer referência teórica reconhecida para a fundamentação do trabalho nesta área.

Ao evidenciar-se aqui a aproximação que fazem entre educação moral e ensino religioso não se pretende, no entanto, subestimar a complexidade moral das doutrinas

religiosas que Kohlberg observou com muito cuidado e assertividade, mas justamente compreender o risco associado à forma com que se trata em níveis simplistas de endoutrinação. O termo utilizado no sentido proposto por Richard Bailey (2010) não convoca o sentido pejorativo comum, mas releva a sua contradição frente ao modelo de sociedade democrática e moderna que não mais se pretende orientar por argumentos de pouca sustentação racional.

Medita-se, por meio dessa observação, sobre o problema da formação das participantes com atenção aos requisitos enfatizados por Kohlberg (1984), ele assevera que a tarefa de facilitar o desenvolvimento moral infantil abarca conhecimentos complexos a respeito da dinâmica cognitiva para o aprendizado, as especificidades da discussão dos dilemas e até mesmo a superioridade do nível moral do próprio educador em relação ao dos alunos. Aliás, é interessante lembrar que após a experiência da escola Cluster, Lawrence passou a considerar a formação do profissional um ponto prioritário para promover resultados satisfatórios em Educação Moral.

Curiosamente observa-se na pergunta complementar que todas elas afirmaram sentirem-se preparadas para tal tarefa e ainda adiante, poucas são aquelas que relatam notar alguma dificuldade na execução desse trabalho. Nesta conjuntura, pode-se cogitar que tal resposta tenha sido dada em função de uma sustentação da afirmação anterior que incluía também as razões para buscar formação, quando a maioria justificou sentir-se à vontade para abordar a temática, mas o que parece prevalecer é a discussão posterior onde o grupo focal trata esta prática como algo tradicional do cotidiano escolar ainda que reconheçam a necessidade de maiores conhecimentos sobre o assunto. Num olhar mais amplo vê-se que esta resposta reitera a indicação da carência de conhecimento apropriado sobre esse tema, que resulta na subestimação da complexidade e das exigências do trabalho, criando deste modo, um paradoxo onde a formação moral é tida como uma das tarefas fundamentais da escola, mas não está necessariamente submetida aos critérios da qualidade pedagógica e profissional.

Não é por acaso que a formação continuada em geral é uma preocupação cada vez mais discutida nos sistemas de ensino em todo o mundo como um problema de grande relevância na atualidade. No caso brasileiro, particularmente na área do ensino para o desenvolvimento da moral e da ética, podemos dizer que apesar de ser um assunto cada vez mais presente, inclusive nos cursos de pedagogia, a oferta de ações de apoio por parte do Ministério da Educação ainda é escassa e de abrangência diminuta. Inclusive, a confusão com o ensino religioso pode ser pensada a partir desta deficiência estatal que se soma às

incoerências e ambiguidades na garantia do espaço da moral religiosa na escola pública, como aponta o estudo realizado por Diniz, Lionço e Carrião (2010).

Não menos relevante, se coloca no horizonte da história da educação a influência da formação moral e religiosa em todo o percurso da construção do modelo escolar no ocidente, particularmente no caso brasileiro. Esse fato leva a incluir uma reflexão a respeito da vivência estudantil como parte da formação dessas profissionais para observar que, dado o tempo de serviço e a idade das participantes, é possível afirmar que a maioria senão a totalidade delas teve contato com as aulas de educação moral e cívica e outras disciplinas similares resgatadas durante o regime militar e mantida por algum tempo além deste período que baseava-se numa perspectiva pedagógica reconhecidamente moralista assim como as antigas definições do ensino religioso confessional, isso sem mencionar toda a ideologia religiosa que marcou a colonização, a formação identitária do país e inclusive a estrutura social da cidade onde este estudo foi realizado.

A demanda a qual nos referimos na exposição do dilema é anunciada pelas participantes ao responderem a quarta questão do inquérito, onde afirmam serem a indisciplina, a carência de valores e a necessidade dos alunos os motivos mais relevantes para abordagem dos temas morais no currículo. Algumas leituras podem ser feitas sobre estes motivos; de modo mais evidente entende-se que há um raciocínio pragmático de preenche-los dos valores que lhes faltam, depois as duas últimas razões dentro do conjunto de informações parece tratar da mesma razão anterior, a indisciplina. Embora façam alguma consideração a cerca das condições familiares e sociais das crianças, a queixa direta e concreta, presente em todo o discurso, versa sobre a falta de limites, a falta de “boas maneiras” e a desobediência em geral. Não se observam queixas sobre o desenvolvimento de uma postura democrática, sobre não buscar a justiça no enfrentamento dos conflitos, a falta de atuação colaborativa ou a preocupação com a identificação de preconceitos, como salientam o modelo de Kohlberg e a proposta de avaliação dos conteúdos morais presente nos PCN sobre ética. Ou seja, a preocupação aproxima-se mais daquilo que afeta a rotina das aulas que do objetivos da formação integral do aluno.

Além do que, claramente se nota a pouca complexidade com que tratam o diagnóstico para a abordagem da educação moral, bem como é importante não ignorar na fala do grupo a noção de respeito que indica estar prioritariamente voltada para a figura de autoridade, ora na figura da professora, ora nos preceitos religiosos, ou mesmo, especialmente na ordem social. Desse ponto de vista, não parece fortuito que na última questão do inquérito, sobre os temas

abordados, o respeito seja o mais citado seguido do amor ao próximo e da cidadania. Inclusive, o trecho apresentado nas linhas 72 a 76 da transcrição, a discutir a falta de respeito às regras e a formação religiosa, não só ilustra esta compreensão como nos remete também à reflexão sobre a tendência histórica do modelo educativo ocidental, sempre permeado por ideias de controle e doutrinação.

Ainda com relação a compreensão da demanda, algumas considerações precisam ser acrescentadas ao olhar sobre o papel da família. Esta componente é considerada pelo grupo como a base principal da formação moral da criança ou uma fonte original daquilo que os alunos expressam na escola. A percepção a cerca do contexto social e familiar é apresentada em tom de desânimo por conta da aparente negligência e da pouca instrução dos pais, que por vezes entram em embate com os interesses da escola, como por exemplo, a relutância das famílias em colaborar com as atividades didáticas encaminhadas pela escola. Contudo, ainda que tenham várias críticas à postura descuidada de muitos dos pais, também reconhecem que há casos de colaboração e atenção no processo educativo dos filhos.

Num plano mais alargado, todo este cenário é também apresentado por uma espécie de mudança de valores e referências que afeta a família e toda a sociedade. Por não ter aprofundado devidamente sobre este tema durante a sustentação teórica, o melhor que se pode avaliar é que se passamos por um momento alteração dos valores ou dos referenciais sociais, essa mudança invariavelmente afeta também as referências da instituição escolar e dos modos de ensino. O que exige pensar ainda mais sobre o papel da escola, do professor e suas referências para assumir a responsabilidade que lhes compete no exercício da docência. O dilema que se impõem por esta responsabilidade deve incluir a meditação sobre o papel social da escola de iniciação dos jovens no mundo público e portanto, compartilhar esta responsabilidade com os objetivos gerais da nação que se alinham na construção de uma sociedade justa e democrática, assim como prioriza Kohlberg (1981) ao refletir sobre o ambiente institucional ideal para o desenvolvimento moral no seu modelo pedagógico e junto a isto, talvez seja válido acrescentar o chamamento de Freire (2011) o lugar político do professor que não deve compreender a história como determinismo, mas como possibilidade.

E assim se coloca uma outra extensão desta análise, que é o papel da instituição onde a pessoa que educa está inserida como instituída, mas também como instituinte, seguindo instruções ou tomando posições como no dilema anunciado, inclusive, a gestão da rede pública municipal é caracterizada por uma mudança frequente de gestores educacionais de acordo com as alterações do poder executivo que nomeia os diretores e coordenadores de cada

escola. A posição do professor, neste sentido, é especialmente representativa pois reproduz, sugere e põe em prática os projetos e objetivos institucionais, inclusive aqueles que tratam dos temas relativos à moral de modo explícito. No terreno das disposições institucionais, lembramos que as participantes dizem ainda não ter definido o Projeto Político Pedagógico, importante documento que reúne as intenções e concepções pedagógicas da escola, todavia elas relatam sobre a construção desse material transcorrendo por meio do debate democrático e participativo entre todos os educadores, nota-se que não é citada a participação da comunidade que seria um modo interessante de convocar a parceria das famílias e da população para cuidar dos interesses da escola. O caráter explícito da abordagem no domínio da moral também estabelece uma reflexão do âmbito institucional, já que segundo Kohlberg (1984) e outros autores como John Dewey e Paulo Freire, a moral é inerente ao educar, mas trabalhar o conteúdo na esfera pública deve ser um ato deliberado como expressão legítima desta instituição.

Por isso, pensar a respeito das intenções institucionais é também, em parte, pensar sobre a sociedade como um todo, não apenas como compreensão da realidade que temos, mas sobretudo, a cerca da possibilidade que desejamos, pois ainda que a escola não seja a maior responsável por essa transformação é inegável o valor de sua contribuição. E se por um lado os novos tempos parecem não comportar as utopias e as linhas imutáveis do destino, que seja, portanto, pela construção da mudança possível, ou como se referiu Paulo Freire, do inédito-viável.

Ao pensarem sobre as práticas institucionais ideais, as educadoras sugerem a promoção de palestras e outras ações de sensibilização desse mesmo estilo, porém num movimento mais consensual e conclusivo da discursão promovida pelo grupo, elas reconhecem a necessidade de uma institucionalização da proposta de educação moral com a implementação de um horário específico na rotina escolar e amparada por materiais didáticos e formação adequada. Chamo a atenção para o caráter um tanto dissonante desta conclusão em relação às propostas pautadas na transversalidade presentes nos PCN e similarmente valorizada nas considerações póstumas à experiência da escola Cluster por Kohlberg, entretanto também se nota um interesse consensual por ações bem definidas sobre os temas morais no ensino.

Tal é a ausência de uma proposta institucional sólida que, a exceção de algumas ações pontuais, tudo indica que a educadoras decidem de forma autônoma se irão trabalhar ou não os temas morais explicitamente e como devem aplicar e fundamentar suas estratégias.

Reconhece-se que a escolha por realizar este trabalho também foi inspirada em ações anteriores da própria instituição e compartilhada com a coordenação da escola, porém por uma acepção moral a condição de liberdade lhe confere a possibilidade de escolha e intervenção, lembrando que mesmo as propostas dos PCN não conferem uma obrigatoriedade e a própria estrutura democrática do ensino público lhes garante o papel de participação instituinte na elaboração das estratégias pedagógicas da escola.

Ora, reconhecer a necessidade de um projeto institucional no domínio da educação moral equivale dizer que o trabalho nesta área ainda não é satisfatório o bastante ou talvez, ainda não seja suficientemente claro ou adequado a uma prática intencional bem fundamentada. Sendo que também é válido meditar a respeito de um notório anseio por amparo, presente nesta reivindicação, percebido não apenas pelo discurso destas profissionais, mas também pelos elementos significativos da instituição que representam. Percebe-se portanto, que a insuficiência material, teórica e formativa abre espaço senão para a livre experimentação que de modo algum deve ser alvo de recriminação, visto que é a genuína expressão do inconformismo, mas justamente por deferência ao seu compromisso a orientação apropriada não lhe pode ser negligenciada.

A retomar o assunto da carência formativa e suas consequências, vê-se que as estratégias são em sua maioria desconectadas do âmbito institucional e restritas ao contexto curricular, particularmente entre a professora e os alunos de sua classe e apoiada por instrumentos didáticos pouco reflexivos. Sobre isso, a opinião contundente de Kohlberg (1981) não deixa dúvidas sobre o caminho proposto para a educação moral, quando salienta que para auxiliar o desenvolvimento moral é imprescindível que se coloquem questões, não respostas, pois seu objetivo é possibilitar o alcance do raciocínio moral universal e não a inculcação de uma série de conhecimentos alheios. Na base deste argumento é justo ponderar que a escola não ocupa o papel central da formação cidadã, pois é uma coadjuvante de um cenário sociopolítico bastante complexo, de tal maneira que ao Estado e aos governantes cabe uma tarefa ainda mais contundente no fomento à participação social e política dos cidadão no processo democrático e redução das desigualdades que tornarão mais eficaz o trabalho da escola, onde o professor também reivindica melhores condições de trabalho e formação continuada.

Embora reconheçamos que o tema da fundamentação das intervenções foi pouco explorado pelo investigador, a total ausência de referenciais teóricos reconhecidos nessa área corrobora a interpretação sobre a falta de orientação institucional como também nos revela a

compreensão de um trabalho baseado numa moral pessoal ou de uma visão particular do assunto e enviesada pela cultura religiosa dominante. Estas ideias concretizadas em projetos de listagem de virtudes exemplares foram consideradas por Kohlberg (1972) próprias das correntes ideológicas do romantismo e da racionalização industrial da educação que pela cultura da transmissão trata o desenvolvimento de modo vago e eticamente relativo, assim como promove a falácia psicológica de rotular algumas características da personalidade como problemas ou desvios.

É interessante observar que no inquérito todas elas afirmam planejar as atividades desse assunto a justificar pela importância de estabelecer um “fio condutor”, traçar objetivos e para evitar inseguranças, porém também afirmam especialmente no grupo focal que trabalham a medida que surgem dúvidas ou oportunidades, o que sugere pensar que tais ações relatadas não foram devidamente planejadas. No entanto, esta não pode ser uma afirmação observável, haja visto que pela referência da transversalidade, para além do planejamento dos projetos, é preciso admitir a intervenção nas situações mais comuns do cotidiano escolar, assim como a reflexão dos dilemas reais proposta por Kohlberg, onde a intencionalidade deve ser o maior recurso e esta sim carece de instrução prévia bem definida.

Um dado presente no discurso do grupo, chama-nos a atenção para refletir a cerca da natureza das estratégias utilizadas, a afetividade. Em alguns momentos do debate sobre o papel do professor ou a respeito da necessidade desse trabalho, gestos de carinho e atitudes afetuosas são apontados como recursos valiosos e conectados a uma ideia de resistência ao contexto “problemático” da sociedade moderna.

Bem sabemos que a psicologia moral de Kohlberg está centrada no trabalho da razão e está bem longe do apelo ao sentimento do sagrado e das dimensões amorosas da infância, discutidas por Durkheim e Freud. Entretanto, La Taille (2006) ao lançar um olhar meticuloso sobre a teoria construtivista, identifica uma consideração a cerca da afetividade como uma dimensão relacionada à razão tanto no eixo sincrônico quanto no eixo diacrônico aprofundando sua análise a fim de expor a relevância do afeto e da qualidade das relações afetivas para o desenvolvimento da moral e por conseguinte a necessidade de um trabalho educacional sofisticado para a formação moral e ética da criança e igualmente de quem educa.

Numa acepção do dilema identificado na posição das educadoras, a crítica feminista de Carol Gilligan (1982) talvez ofereça-nos alguma pista para pensarmos a motivação destas profissionais e o argumento subjacente a essas estratégias que fundamentam a escolha pela

abordagem diretiva das virtudes e dos temas morais. Face a composição feminina deste grupo, poderíamos considerar pela observação de Gilligan que a escolha pode estar orientada pelo cuidado, ou seja, por preocupar-se com a postura dos alunos, com o andamento do seu trabalho e os objetivos da escola, em busca de atender às demandas de todos os envolvidos.

Por outro lado, não se pode ignorar o dado histórico das influências exercidas pelas correntes ideológicas da educação na constituição das práticas ditas tradicionais da escola, como já foi mencionado. Além do mais, o cariz religioso e moralistas das estratégias, percebidos em fala como “eu acho que o mundo tá dessa forma por falta de amor, falta de Deus mesmo” (linhas 277 e 278 da transcrição) nos permite sugerir que a atitude tomada pelas profissionais atende muito mais ao valor da tradição em confluência com o apelo observado à ordem social e ao controle, argumento que já no pensamento Kantiano poderia ser classificado como heterónomo por buscar a moral em Deus e não na Justiça e na universalidade, mas de modo mais específico o apelo à ordem e cumprimento das regras remete ao quarto estágio da teoria do desenvolvimento moral defendida por Kohlberg (1984), que também não exclui a orientação ao cuidado. Longe de qualquer culpabilização da ação profissional esta discussão serve apenas para pensar a predominância do pensamento heterónomo na sociedade já apontada pelos estudos de Piaget e Kohlberg na década de 70 e mais uma vez chamar a atenção para a interdependência social da escola e seu papel formador.

Também não se pode, por isso, condenar a educação com afeto, a afetividade sendo uma dimensão humana é importante que se manifeste na relações interpessoais de qualquer ordem, todavia deve-se ponderar sua presença como uma dimensão do trabalho ou como um ponto de observação do desenvolvimento social do aluno e não como uma técnica de trabalho. Fato que aponta mais uma vez para o entendimento simplista da educação moral.

Mesmo denotando ser uma atitude corriqueira do trabalho educativo, ao falar a respeito das dificuldades de implementação de uma proposta em Educação Moral, o grupo sugere que esta não é preocupação contemplada com frequência no cotidiano da instituição ou talvez, em razão da reflexão desencadeada, já consideraram nesse ponto do debate a possibilidade da implementação de uma proposta melhor elaborada. Essa avaliação se constitui por observar que o grupo expõe como dificuldade a ausência de um espaço curricular amparado por material didático orientador para o trabalho com os temas morais.

As dificuldades são também identificadas no contexto das demandas curriculares, geralmente centradas nos conteúdos das disciplinas e na burocracia do sistema organizacional. Este dado traz ao centro da discussão o problema do conteudismo do ensino inaugurado a partir do movimento positivista e estimulado atualmente pelos diversos rankings da educação, no entanto, este não foi um tema significativo na discussão, que talvez se explique pelo entendimento difuso sobre o modelo discutido.

Entre as dificuldades relatadas, as que mais se destacam estão atreladas ao contexto social. Quando se referem à influência do comportamento dos pais ainda envolvem, alguma responsabilidade da escola já que é parte mais próxima do seu contexto, mas, quando falam dos maus exemplos da política, das mudanças nos paradigmas da sociedade, levantam uma discussão a cerca da preocupação com a moral em seu sentido mais amplo. Esta indagação, nada incomum, do processo histórico da civilização recorda a discussão filosófica sobre o ensino da ética que só foi estalecida na Grécia antiga mediante a crescente democratização daquela sociedade. Segundo Carvalho (2002) este exemplo indica-nos uma reflexão sobre o caráter cada vez mais plural da democracia contemporânea que conduz a um retorno aos princípios fundamentais da sociedade.

Vale lembrar que a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, nascida em um momento de semelhante discussão, resulta num modelo pedagógico preocupado com a formação do homem comprometido com a democracia, ciente de sua responsabilidade de cooperar no progresso da coletividade e observar as leis orientado pela justiça. Portanto, para ele as circunstâncias não cabem apenas como obstáculos ao trabalho, mas também como o fundamento da pertinência desta proposta e ainda assevera que “virtue is not many, but one, and its name is justice” (Kohlberg, 1981; p. 21)

O resultado do empenho investido em tais estratégias não foi devidamente compreendido em razão da formulação equivocada do último quesito do inquérito e também por descuidar da especificidade do assunto durante o grupo focal. Ainda assim, na exposição das estratégias e das dificuldades, identificamos um sentimento de frustração com o efeito fugaz das intervenções adotadas. Sublinham com frequência que as crianças percebem, mas não sustentam a observância das regras e dos valores exaltados. Por esta expectativa imediatista, cabe pontuar a noção de transmissão de valores incompatível com a teoria do desenvolvimento de Kohlberg, que permite entender essa idade das crianças do fundamental I caracterizada pelo pensamento operatório concreto e pelo nível moral pré-convencional,

quando as crianças começam a ampliar o seu olhar para o outro e ainda obedece as regras por motivação hedonista.

Justamente nesse encadeamento do debate que emerge a reflexão sobre o papel da professora como um exemplo para a conduta dos alunos e logo uma afirmação da importância do seu trabalho para o desenvolvimento moral do aluno. Nesse raciocínio é possível reconhecer uma das ponderações póstumas do modelo de Kohlberg a admitir alguma relevância das visões aristotélica e durkheimiana que valorizam as relações e o espaço social na formação moral. Por outro lado também deflagra a ciência da responsabilidade profissional e insinua uma disposição esperançosa para encontrar as melhores práticas possíveis e à altura do seu compromisso educativo.

Contemplados todos os resultados da pesquisa de campo, retomamos o dilema apresentado nesta discussão para uma nota final da análise do nosso tema. Talvez pudéssemos reconsiderar o domínio moral do dilema ou até mesmo desconstruir a ideia de conflito, visto que pelo pensamento racionalista de Kant, a superioridade do argumento contra o prejuízo às liberdades e a estagnação do desenvolvimento moral, não haveria um conflito real, pois nenhuma outra consequência pode ser maior que responsabilidade de proporcionar uma intervenção adequada e pautada em princípios morais fundamentais e em diretrizes coerentes fornecidas pelo sistema educativo. Contudo, o exemplo observado nos mostrou uma possibilidade de escolha diferente que motivou esta análise e igualmente pode despertar o interesse de outros estudos.

7. Considerações finais

Por meio desse olhar particular sobre a educação moral pudemos perceber que há uma variedade de aspectos tanto institucionais como sociais, históricos e psicológicos que merecem especial atenção dos educadores e das autoridades responsáveis pela gestão do espaço educativo, bem como daqueles que se dispõem a elaborar perguntas investigativas sobre o tema ou propor programas pedagógicos nessa área.

Distante da pretensão de formular conclusões absolutas a respeito da educação moral no ensino, disponho-me aqui apenas a apontar algumas observações singulares desta

experiência investigativa com as devidas correspondências teóricas e elaborar questionamentos para possíveis estudos posteriores a respeito do tema.

Com relação ao entendimento sobre o modelo da educação moral, constatamos que nesse caso não foram identificadas concepções claras que se aproximem do modelo de Kohlberg e de igual modo não foram percebidas no relato da prática, as diretrizes oficiais contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que até o momento da realização desta pesquisa era o principal documento orientador dos temas curriculares. O conteúdo observado sugere uma compreensão simplista, pautada em conceitos morais particulares, motivados pela tendência ao controle e por fundamentação de base religiosa, que para além das influências culturais e do percurso histórico da educação, alerta para as incongruências em torno da presença do ensino religioso no currículo e a tímida atuação das autoridades governamentais na promoção de medidas para esta área.

Também resultantes destas circunstâncias, as estratégias utilizadas se mostram pouco reflexivas, restritas à intervenção em contexto curricular e independentes de medidas institucionais ou de parceria com a comunidade local. Em termos pedagógicos se assemelham aos modelos de transmissão de conhecimento, por se basear em uma espécie de exaltação das virtudes sem denotar a observância das peculiaridades do desenvolvimento moral e cognitivo.

Sobre o espaço institucional, foi possível interpretar no discurso das educadoras um sentimento de desamparo, não tanto pela ausência da atuação da instituição a qual pertencem, mas no plano mais amplo da escassez de orientações especiais para lidar com os problemas dessa componente educativa, sentimento próprio da carência formativa que se refere também à gestão escolar, mas sobretudo às diversas autoridades responsáveis pelo apoio e valorização do trabalho pedagógico.

Na visão das educadoras, a família tem um papel primordial na formação moral das crianças e discutem a situação dessa instituição social pelo prisma da alteração dos valores e paradigmas vividos na sociedade contemporânea, a sugerir um constrangimento da atuação escolar para o desenvolvimento dos valores morais na educação.

No entanto, a figura do professor que é apresentada inicialmente num papel secundário, com o decorrer do debate do grupo focal é redimensionada pelo reconhecimento de sua representatividade como exemplo para as condutas dos alunos e ao mesmo tempo evidencia a importância da responsabilidade da sua função social.

Dentro do quadro de obstáculos apontados pelas educadoras destacam-se a dificuldade em estabelecer uma parceria com as famílias dos alunos, as referências sociais marcadas pela violência e a corrupção, a alta demanda dos conteúdos curriculares aliada às exigências burocráticas do sistema e a ausência de horário específico na rotina curricular orientado por material didático. A compreensão do trabalho analítico sobre tais queixas levou-nos a interpretar outras barreiras que dizem respeito às representações subjetivas do processo histórico da educação, como a lógica da aprendizagem fragmentada em disciplinas, assim como a tendência ao controle, ao proselitismo moralista e o simplismo da transmissão direta de conhecimento.

De acordo com o caso particular explorado neste estudo, é possível corroborar as afirmações de Kohlberg acerca do papel decisivo das orientações institucionais e da qualidade formativa profissional no trabalho voltado à formação moral dos jovens, porquanto claramente percebeu-se que dessa condição decorrem as medidas práticas. Sendo que, se não forem coordenadas adequada e criticamente facultam a criação de intervenções mal fadadas e até mesmo promover prejuízos ao desenvolvimento moral infantil.

Especialmente por isso, defender uma formação profissional continuada de qualidade orientada ao protagonismo crítico não vem a ser mera retórica, mas sim a argumentação irrefutável de que todo o trabalho institucional está atrelado à atuação efetiva do educador, ciente de que não serão alcançados os objetivos de uma nova educação com a contenção da docência pelo aparelhamento meramente técnico do ensino, que aliás, já sofre com o problema do conteudismo didático e da burocracia institucional.

A respeito dos recursos técnicos e teóricos utilizados neste estudo é possível afirmar que resultaram satisfatoriamente já que a técnica do grupo focal permitiu acessar outras dimensões particulares da cultura institucional e profissional, enriquecedoras para o trabalho analítico indutivo. Também a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg ajustou-se perfeitamente à observação da prática educativa nas variadas esferas bem como facilitou a crítica contextualizada ao panorama maior do tema da moral, especialmente porque foi possível identificar muitos dos seus conceitos nas orientações oficiais do Estado para o assunto.

Nesse sentido, os recursos de construção colaborativa semelhantes à da discussão do grupo focal também sugerem ser uma alternativa viável às escolas no intuito de desenvolver a formação profissional da equipe docente nesta área por meio da problematização dos temas

morais em contexto coletivo com auxílio de algum referencial teórico reconhecido, justamente por favorecer o compartilhamento das práticas individuais e a estruturação de uma proposta institucional coerente com os princípios da gestão democrática validada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e recomendada pela Teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.

Dentre as questões suscitadas por este estudo, notadamente com relação à moral religiosa, à violência social e à corrupção, observa-se a necessidade de investigar outros pontos de intervenção educativa e não só, visto que a demanda social tão cara à formação moral da sociedade, ultrapassa os limites da atuação da escola.

Percebe-se também que, apesar de ser um tema essencialmente transversal ao currículo, visto que é inerente à prática educativa, na sua dupla dimensão de ensino e de aprendizagem, a formação moral ainda é convocada pelo discurso dos educadores a assumir um lugar definido no currículo e com sustentação didática. Portanto, parece importante desenvolver alternativas de orientação e formação que amparem o trabalho de quem educa sem restringir as dimensões éticas a um espaço definido na grade curricular.

A vivência desta investigação trouxe-me a amplitude do olhar para o processo evolutivo da educação, a proporcionar certo alento na avidez por mudanças mais aceleradas, bem como permitiu-me perceber minhas limitações e possibilidades para contribuir com o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Em suma, fica o sentido que todo o percurso da humanidade se envolve com o desafio de construir uma sociedade mais ética e mais justa, não apenas pela educação, mas em todas as esferas da vida.

Referências bibliográficas

- Abramovay, M. e rua, M. das G. (2002) *Violências nas Escolas*. Brasília: Unesco.
- Amado, C. (2007) *História da Pedagogia e da Educação. Guião para acompanhamento das aulas*, Univ. de Évora. Disponível em file:///C:/Users/w-7/Desktop/bkp/Desktop/Mestrado/hist%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%89vora.pdf
- André, M. E. D. A. (1983). Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, (45), 66-71.
- Aristóteles. (1982) *Ética a Nicômaco*. Brasília: Unb.
- Ariés, P. (1986) *História social da criança e da família*. (trad. Dora Flaksman) 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Azenha, M. G. (1999) *Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: editora ática.
- Azevedo, F. (1953) *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- Bailey, R. (2010) *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*. London : Sage Publications.
- Bauman, Z. (2001) *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro.
- Bauman, Z. (2001) Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Espaço Plural*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a16.pdf>
- Barreto, V. (1998) *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Biaggio, A. M. B. (1997) Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, (10), 19.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. & Dias da Silva, M. H. G. F. (1992) Análise qualitativa de dados de entrevista. *Cad. Psicol. Educ. Paidéia*, 2(2), 61 -69.
- Blancarte, R. (2008) *El Estado laico*. México: Nostra Ediciones.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.
- Cabral, G. (1984) *Paulo Freire e justiça social*. Petrópolis: Vozes.
- Canales, M & peinado, A. (1995) Grupos de discusión. In: delgado, J. M.; gutierrez, J. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Suintens.
- Cannel, C. F. & kahn, R. L. (1974). *Coleta d e dados por entrevista*. In : festinger, L. & katz, D. A pesquisa da psicologia social. Rio de Janeiro: EFGV

- Canário, R. (2005) *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J.S. (2002) Podem a ética e a cidadania serem ensinadas? In: *Pró-Posições- Universidade Estadual de Campinas FE* vol 13 set/dez 2002. (pp.157-168). Disponível em: http://revolucoes.org.br/v1/sites/default/files/podem_a_etica_e_a_cidadania_ser
- Cerri, L. F. (org.). (2003) *Ensino de História e a Ditadura Militar*. Curitiba: Editora Aos Quatro Ventos.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Debus, M. (Org.) (1998) *Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales*. Pennsylvania: University of Pennsylvania/ Applied Communications Technology, Needham Porter Novelli.
- DELORS, J. (Org.) (1998) *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC, UNESCO.
- Dewey, J. (1997) *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Dias, C.A. (1988) *Para uma psicanálise da relação*. Porto: Afrontamento.
- Diniz, D; Lionço, T; Carrião, V. (2010) *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*. Brasília: LetrasLivres; Unesco; EdUnB
- Freire, P. (2011) *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gilligan, C. (1982) *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos.
- Gomes, A. A. (2005) Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n.2, p. 275-290, jul./dez. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570203>
- Habermas, J. (2002) *O Discurso Filosófico da Modernidade: Doze Lições*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *O seu município em números*. Disponível em : <http://cidades.ibge.gov.br/painel/folder.php?lang=&codmun=293360&search=bahia|xique-xique|carta-aos-eleitores-e-folder-informativo>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Índice de desenvolvimento da educação básica*. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>
- Kant I. (1996) *Sobre a Pedagogia*. Trad Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep.

- Koga e Rosso (2016) Análise da produção científica a cerca da educação moral na escola. *Psicologia da Educação*. São Paulo, 43, 2º sem. de 2016, pp. 47-57
- Kohlberg, L. (1981) *Essays on moral development*. Vol. I: The psychology of moral development. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984) *Essays on moral development*. Vol. II: The psychology of moral development. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449–496.
- Landormy, P. (1985) *Sócrates*. Lisboa: Inquérito.
- Larroyo, F. (1970) *História Geral da Pedagogia*. São Paulo: Editora Mestre Jou. p. 271-341.
- La Taille, Y. de. (2008) Yves de La Taille: "Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras". *Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/550/yves-de-la-taille-nossos-alunos-precisam-de-principios-e-nao-so-de-regras>
- La Taille, Y. de. (2006) *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. de. & Meni, M. S. de S. (orgs). (2009). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luzuriaga, L. (1981) *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional.
- Marques, R. (1998) *Ensinar para os valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.
- Marrou, H. (1965) *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, pp. 31-86.
- Mosé, V. (2013) *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- ORGANIZATION OF ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *Programme for International Student Assessment (Pisa) 2012 results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics, and science*. Paris: OECD, 2013. v. 1. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>
- Piaget, J. (1992) *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF
- Quivy, r. & Campenhoudt, L.(1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Ribeiro, D. (1995) *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.

- Ribeiro, Paulo Rennes Marçal. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia* (Ribeirão Preto), (4), 15-30. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>
- Roso, A. (1997) Grupos focais em Psicologia Social: da teoria à prática. *Psico*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 155-169.
- Santos, M. (2000) *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- Shimizu, A. M., Menin, M. S. S., Bataglia, P. U. R. & Martins, R. A. (2010). *Representações de educadores de escolas brasileiras a respeito de Educação em valores morais*. In: 33ª Reunião Anual da Anped (pp. 1-16). Caxambu: Anais Anped.
- Silva, F. A. (1961) *Xique-Xique e Marrecas: duas comunidades do médio São Francisco*. Rio de Janeiro: CVSF.
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (1990) *Focus Groups: Theory and Practice*. Newbury Park: Sage Publication.
- Theodoro, A. (2010) *Educação, Globalização e Neoliberalismo: Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Trindade, H. (org.) (2007) *O Positivismo: teoria e prática*. 3ª ed. Porto Alegre: UFRGS.
- Turiel, E. (1993) *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ulmann, J.(1982) *De gymnastique aux sports modernes: histoire des doctrines de l'éducation physique*. Paris, Vrin.
- Werebe, M. J. G. (2004) *A laicidade do ensino público na França*. Centro Nacional de Pesquisas Científicas da França, Revista Brasileira da Educação, n.º 27, Rio de Janeiro, Sept./Oct./Nov./Dec.
- Valentim, O. F. (2010) *O Brasil e o Positivismo*. Rio de Janeiro: Publit. ISBN 9788577733316

Anexos

Roteiro de entrevista com grupo focal

Definição de Educação Moral ou Ensino em valores.

Como vocês podem definir educação moral ou ensino em valores na escola?

Como avaliam as condições para trabalhar esta temática na escola atualmente?

Obstáculos práticos para o Ensino em valores.

Comentem sobre as principais dificuldades práticas no cotidiano escolar o ensino em valores?

Falem sobre as principais influências que acreditam dificultar esse trabalho com os alunos?

Papel do educador para a formação moral.

Como a figura do professor contribui para a formação moral do aluno?

Haveria alguma maneira para o professor se preparar para tal tarefa?

Papel da escola.

Como a instituição escolar pode contribuir para a formação moral do aluno?

Qual seria o melhor ambiente institucional para promover esta formação?

Como a instituição em trabalham orienta este tema no projeto político pedagógico?

Papel da família

Os pais demonstram alguma preocupação a respeito da educação moral?

Como os pais se envolvem com as estratégias pedagógicas da escola?

Estratégias pedagógicas para a educação moral.

Vocês acreditam ser possível ensinar ética a crianças?

Pensando nas possibilidades em metodologias pedagógicas, como imaginam a melhor opção para o ensino de valores?

Na prática cotidiana há espaço para o trabalho educativo em valores?

Questionário individual

Olá, professora,

Neste documento encontram-se algumas perguntas importantes para conhecer um pouco mais sobre sua experiência com a educação moral na escola. Peço que leia com atenção as questões colocadas e esteja à vontade para recorrer ao investigador presente em caso de dúvida.

Desde já muito obrigado por sua participação.

1. Frequenta/frequentou Ação(ões) de formação no domínio de Educação Moral?

(Assinale com um **X** a sua opção)

_____ SIM _____ NÃO

Por quê? (Selecione com um **X** a(s) opção(ões) em que se revê)

SIM, porque: NÃO, porque:

- ☐ Sempre me interessei pela temática em questão e, como tal, procurei formação.
- ☐ A temática não é do meu interesse.
- ☐ Tive oportunidade de frequentar essas ações de formação.
- ☐ Nunca se proporcionou poder frequentar Ação(ões) sobre a temática em questão.
- ☐ A temática enquadra-se nos conteúdos programáticos que leciono.
- ☐ A temática em nada se enquadra com os conteúdos programáticos que leciono.
- ☐ Sinto-me à vontade para abordar essa temática, quer em ações de formação, quer com os alunos.
- ☐ Não me sinto à vontade para abordar este tema.
- ☐ Outro(s) motivo(s).

Indique qual(ais)

1.1 Se já frequentou ação(ões) de formação, sente-se preparado para trabalhar a temática de Educação Moral? (Assinale com um **X** a sua opção)

_____ SIM _____ NÃO

2. Que condições considera essenciais para a trabalhar a Educação Moral em contexto escolar?

3. Já alguma vez trabalhou de forma intencional a temática da Educação Moral com os alunos? (Assinale com um **X** a sua opção)

_____ SIM _____ NÃO

Se **SIM**, [CONTINUE A RESPONDER O QUESTIONÁRIO ATÉ AO FINAL]

3.1 Se NÃO, encerre e indique as razões: (caso tenham existido fatores impeditivos, não se esqueça de os mencionar)

4. Que razões a(o) levaram a abordar a Educação Moral?

5. Em que contexto escolar trabalha/trabalhou a temática da Educação Moral?

(Assinale com um **X** a sua opção)

- ☐ Em contexto curricular (em sala de aula).
- ☐ Em contexto extracurricular (seminário, palestra,...).
- ☐ Em contexto curricular e extracurricular (no âmbito de um projeto)

6. Quem participa /participou nesse trabalho?

(assinale com um **X** a sua(s) opção(ões)

- ☐ Professor(a) e alunos da turma.
- ☐ Professores(as) e alunos da escola.
- ☐ Pais/Encarregados de Educação.
- ☐ Outro(s)

Especifique:

7. Sente/sentiu dificuldades/obstáculos na implementação da Educação Moral?

(Assinale com um **X** a sua opção)

_____ SIM _____ NÃO

8. Em caso afirmativo, explicita:

9. Planifica/planificou as suas aulas/atividades? (Assinale com um **X** a sua opção)

_____ SIM _____ NÃO

Por quê? (Selecione com um **X** a(s) opção(ões)

SIM, porque: NÃO, porque:

- ☐ Considero que é importante a definição de objetivos e, como tal, estipulei-os logo de início.
- ☐ Não me parece importante a definição de objetivos em Educação Moral.
- ☐ Acho que é importante haver um “fio condutor” para que alunos e professores se sintam confiantes.
- ☐ Considero que não se deve impor nenhum tipo de condução formal em Educação Moral.
- ☐ Conforme as dúvidas dos alunos iam surgindo, eu abordava os assuntos.
- ☐ Ao seguir um Guia de Educação Moral, as planificações já estão feitas.
- ☐ Não sabia como fazê-lo.
- ☐ Evitava de certa forma uma insegurança, mas mesmo assim tive dificuldades e muitas incertezas.
- ☐ Sempre me senti segura(o) nas aulas e não achei necessário.
- ☐ Outro(s) motivo(s)

10. Quais referências utilizou para desenvolver as atividades?

11. Que temáticas desenvolve/desenvolveu com os alunos e notou algum resultado?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de convidá-la a participar como voluntária da pesquisa intitulada “O desafio da educação moral no ensino público – Estudo exploratório”, que se refere a um projeto de pesquisa do investigador Luan Paiva Santos para o mestrado em Ciência da Educação da Universidade Nova de Lisboa.

Os objetivos deste estudo são: compreender as condições e possibilidades de inserção da educação moral no ensino público brasileiro e explorar as bases epistemológicas dos educadores a respeito do tema. Os resultados contribuirão para o desenvolvimento de propostas educativas para os temas transversais ao currículo e discutir a importância do educador para o trabalho em educação moral.

Sua forma de participação consiste em integrar um grupo de discussão entre educadores que terá seu conteúdo gravado e transcrito para a realização deste estudo.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: mínimo. São esperados os seguintes benefícios imediatos da sua participação nesta pesquisa: a reflexão da prática docente, compartilhar conhecimentos e também nos comprometemos a comunicar os resultados e as conclusões da pesquisa, bem como me coloco à disposição da instituição para futuras contribuições sobre o tema da educação moral.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com o pesquisador Luan Paiva Santos, à rua Cel. Manoel Teixeira, 36 – celular 074 999531285.

Eu _____

(nome do participante e número de documento de identidade) confirmo que Luan Paiva Santos explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data: Xiquexique, 17 de Fevereiro de 2017-09-04

(Assinatura do sujeito da pesquisa)

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

Luan Paiva Santos

Dr. Luís Manuel Aires Ventura Bernardo.

(orientador)

Transcrição do grupo focal

1 **Moderador:** Já que vocês responderam o questionário, já aquece um pouco para
2 poder lembrar do que vocês já fizeram e fica mais fácil para a gente poder falar.
3 Então, primeiro, o que eu queria falar é: quando fala de educação moral, o que vocês
4 entendem por educação moral na escola?

5 (silêncio)

6 **Maria:** O que a gente entende é o que a gente tem feito até agora. Nunca houve uma
7 formação total, né!

8 (Rosa-Maria completa dizendo: apoio. Logo em seguida, Êda repete o mesmo em
9 tom de afirmação, olhando para o moderador)

10 Nunca houve um curso, uma coisa assim para termos um aprofundamento no
11 assunto. O que a gente trabalha é o que a gente vive em sociedade e na própria casa
12 da gente. É o respeito. E o que a gente (é..) visa, é quando a gente chega aqui na
13 escola, a necessidade que tem do aluno. (Fala olhando para o moderador e para as
14 colegas que dizem apoiar a sua opinião)

15 **Rosa-Maria:** As vezes de uma frase, né?

16 **Maria:** Porque muitas vezes, na casa dele é muito diferente do ambiente da gente.

17 **Êda:** Verdade.

18 **Maria:** É... família, ética, respeito

19 **Êda:** Valores

20 **Maria:** Até a própria religião em si, tem muitos que não têm isso e que a gente
21 procura, sempre de um jeito ou de outro introduzir na vida da criança um pouquinho
22 disso para ver se ameniza a sociedade de certas coisas. Por exemplo, tem criança que
23 hoje a gente inicia a aula, a gente canta, a gente brinca e vai à oração. Eu mesma, pra
24 mim é sagrado. (Fala olhando para o grupo)

25 **Mariazinha:** Eu também!

26 **Maria:** E você percebe que tem certas crianças que, que elas não balbuciam quando
27 você está orando, ou rezando, ou seja lá como for que a pessoa quer falar.

28 **Mariazinha:** É verdade.

29 **Maria:** Elas não balbuciam, elas ficam quietas ou não dá atenção. Nem, nem. Pra
30 elas tanto faz.

31 **Rosa-Maria:** Como tanto fez, né!

32 **Maria:** É. Então, eu acho que fazendo isso já é um meio de introduzir na vida da
 33 criança um pouquinho da oração, um pouquinho da religião. Seja a minha correta ou
 34 não, que eu não sei, só lá encima que eu vou saber. (risos) Aí, eu sempre trago e
 35 sempre procuro toda sexta ou seja lá qual dia que for colocado o ensino religioso no
 36 horário da gente aqui, porque tem um horário, né? Falando nisso, acabamos de
 37 receber hoje! E levar a criança sempre voltado para o lado da religião e também dos
 38 valores morais. É isso que eu penso.

39 (Virando-se para as demais participantes que permaneciam caladas, o investigador
 40 faz a pergunta a seguir)

41 **Moderador:** Tem mais alguém que gostaria de falar?

42 (Várias participantes falam ao mesmo tempo, a dizer que já é o bastante ou a indicar
 43 outras participantes)

44 **Emília:** Assim, basicamente, o que a gente trabalha no ensino fundamental I é tudo
 45 isso que ela relatou assim. Já no fundamental II, que foi o que eu trabalhei bastante,
 46 bastante não, uma época e até minhas respostas foram baseadas nisso. Assim, como
 47 tinha uma, uma, uma disciplina específica que era relações (pausa)

48 **Maria:** Humanas

49 **Emília:** Humanas. Então, voltava muito para o convívio em sociedade, então tinha
 50 temas bem específicos assim. Quando eu falo aqui as meninas dizem: ah, não teve
 51 formação, não teve não sei o quê! Eu procurei na internet algo e acabei achando um
 52 é... é... (gagueja) Na verdade vem uma apostila onde você faz todo esse percurso. É
 53 cinco minutos, eu não lembro direitinho não, mas é cinco minutos de valores, não sei
 54 o que e paz no ambiente escolar. Então tinha pra, pra vários segmentos. Acho que pra
 55 três segmentos, mais ou menos. Aí eu peguei um que eu achei que se enquadrava na
 56 época e tinha vários temas. Um começava com um, um. E tinha todo um roteiro, é
 57 tanto que ele perguntou como que você (se você) como é que você seguia. Tinha um
 58 guia e você fazia, nem que fosse, você introduzia, eram só cinco minutos para aquela
 59 aula, mas fazia, entendeu?

60 E aí eu também comprei uns livros de ética e moral e sempre tinhas outros temas.
 61 Então já foi, temas bem específicos, assim, voltados pra comunidade, pra sociedade e
 62 eu (fala entrecortada) a gente também trabalha no fundamental I, assim, muitos
 63 valores, mais valores.

64 **Êda:** Assim, a gente percebe que hoje, principalmente a gente que é de outro tempo,
 65 dentro da própria sala de aula, a falta de valores que eles têm, que as crianças têm

66 dentro de casa. Eles não têm os mesmos valores que nós tínhamos antes. A falta de
67 respeito, o o o (gagueja). A falta de limites que as crianças têm. Elas perderam é é
68 (gagueja mais uma vez a procurar palavras). Os pais de hoje não dão mais este limite.

69 **Mariazinha:** Verdade!

70 **Êda:** E que nós recebemos da escola. Quando Maria fala assim: o ensino religioso é
71 necessário. Existem até famílias que a criança tá na igreja, que eu conheço, que tá na
72 igreja, que é evangélico ou católico ou qualquer outra religião, mas, que também traz
73 essa falta de respeito, essa falta de obediência. Existe muito isso, né? E que a gente
74 faz tudo, mas, assim, o que eu trabalho bastante é isso, esse respeitar o outro, não só
75 o mais velho, mas, o próprio coleguinha. Eles não respeitam o próprio colega. Eu
76 lembro também, quando com a diretora anterior, nós fizemos aquele projeto junto
77 com ela e a coordenadora.

78 **Rosa-Maria:** Dos valores.

79 **Êda:** Foi, os valores! Foi muito interessante, nós trabalhamos quase um mês, quase
80 um mês trabalhando valores.

81 **Rosa-Maria:** Foi com a coordenadora!

82 **Êda:** É! Cada dia um valor diferente. Assim, eu achei que foi um resultado muito
83 bom, trouxemos vídeos, eu gostei bastante. Então, eu acho que é assim, a nossa
84 moral aqui é mais voltada nesses valores. Aqui na educação infantil.

85 **Rosa-Maria:** Mas é isso mesmo. Com eu falei: Luan, hoje eu já trabalhei! Eu falei
86 pra Luan. Eu já comecei, falando o que são valores, “tal e tal, né!”. Listei alguns para
87 eles, aí depois eu vou trabalhar passo a passo aqueles valores, a importância daqueles
88 valores pra eles, no convívio escolar, no convívio em sociedade. Passo a passo como
89 Êda falou, né?

90 **Moderador:** Vocês têm falado bastante de valores. Vocês fazem alguma diferença
91 entre educação moral e educação para os valores? Porque, geralmente há essas duas
92 nomenclaturas, não é? Nesses cursos, nessas coisas, a gente sempre vê: educação
93 moral e educação para os valores, assim como tem educação para a cidadania,
94 educação para a paz e tal. Vocês fazem alguma diferença disso ou para vocês, assim,
95 no dia-a-dia, no que trabalham é a mesma coisa?

96 **Êda:** É, é a mesma coisa.

97 **Maria:** É a mesma coisa.

98 **Rosa-Maria:** Não separa não.

99 **Êda:** Pra nós, é a mesma coisa!

100 **Emília:** Fica inserido, né. Se a gente for pegar assim é .. é.. (gagueja) ao pé da letra,
101 o que é trabalhado no fundamental I, só valores. Basicamente isso.

102 **Mariazinha:** É mesmo!

103 **Emília:** Né? Que reflete na educação pra cidadania, que reflete na moral, mas
104 basicamente fica isso. Como eu tava dizendo, já nesse outro (trabalho) eu tava. Eu
105 consegui dividir assim. É que já faz um tempinho que eu trabalhei, então não tá
106 vindo muito assim. (Se referia à memória sobre trabalho realizado na área)

107 Ele era muito interessante porque ele vinha. (pausa) Ele tinha um que uns alunos.
108 (Tenta lembrar da imagem da capa do manual) Para vocês terem uma ideia, eu tinha
109 uma, não sei se era sexta série, mas eu tinha duas turmas. Uma era de meninos bem
110 pequeninhos de sexto ano e a outra já era mais avançada. Então, assim, numa tive
111 que usar um que mostrava tudo isso aí com uma história, que era, tipo produzida por
112 um rádio, mas, que inseria assim. Já o outro com nomenclaturas, vinha específicos
113 (os valores) e aí a gente ia trabalhando assim. Ele era bem interessante.

114 (A partir deste momento o diálogo já passou a fluir mais espontaneamente com as
115 participantes a falar olhando para as demais pessoas presentes além do moderador)

116 **Moderador:** Falando sobre essa possibilidade de trabalhar assim na escola, o que
117 vocês acha, das condições hoje para trabalhar esse tipo de tema em sala de aula com
118 os pequenos?

119 (Silêncio)

120 Vocês acham que as condições são boas, ou precisava de algo melhor para poder
121 trabalhar? Ou algum suporte?

122 **Êda:** Eu acho que sim.

123 **Rosa-Maria:** Sempre precisa.

124 **Maria:** Assim, tudo na vida precisa de um suporte teórico.

125 **Emília:** E tudo que você tem um apoio, algo que você tem pra seguir, uma coisa,
126 mesmo que você não precise ser fiel àquilo, mas te dá suporte, te ajuda.

127 **Todas:** É!

128 **Emília:** Te norteia, te dá um fio pra você começar e até pra você ir buscar mais.

129 **Moderador:** Ela falou aqui dessa coisa de que quando é com criança é mais fácil
130 trabalhar os valores, fica mais pautado nisto, mas vocês acham que é possível ensinar
131 ética para crianças?

132 **Maria:** Eu acredito que sim.

133 **Stefa:** Sim

134 **Emília:** Eu respondi, viu! Que é, é, mas assim, tem coisas que a gente tem que dar
 135 exemplos, né. A gente tem que exemplificar, aí o porquê que eu queria a palavra.
 136 Para mostrar e, às vezes, a gente fica pensando assim. Na atualidade, né. A gente.
 137 (pausa) Pra gente, a gente fala: não pode isso, não pode aquilo! E aí, na hora de
 138 mostrar você vê nas reportagens, no, no, nos jornais você vê o Brasil desse jeito
 139 como é que tá. (Refere-se aos casos de corrupção investigados no país) Então aí fica
 140 difícil.

141 (As participantes concordam com palavras de confirmação ou assentem
 142 silenciosamente com a cabeça)

143 **Emília:** Mas pra você dar exemplos, pra você mostrar...

144 **Moderador:** Vocês acham que as condições sociais é que dificultam mais?

145 **Emília:** Anham! (Concorda e outras participantes reiteram)

146 **Maria:** A família mudou, o contexto familiar mudou e disso a sociedade não tem
 147 tudo.

148 **Rosa-Maria:** A gente vê, a gente fica vendo mesmo, né, aqui mesmo. Aconteceu
 149 esse roubo aí na secretaria. (Refere-se a um assalto ocorrido dias antes na secretaria
 150 municipal de educação onde levaram um automóvel e diversos equipamentos) Gente,
 151 você vê as pessoas envolvidas, umas crianças, né! A gente fica triste, né, quando vê
 152 isso. Pessoas que poderiam ter outro futuro e “tá” envolvido nessas coisas. É triste.

153 **Sabina:** Eu imaginei logo que poderia ser um aluno meu ou de qualquer uma de nós.

154 **Emília:** É que na verdade, é assim, a gente só pensa nas crianças, mas, tem os
 155 mandantes que acabam envolvendo essas outras, pela sociedade que tá do jeito que tá.

156 **Maria:** Eu acredito que em todo esse contexto, a sociedade mudou devido a família.
 157 A família mudou e a sociedade tá assim.

158 **Stefa:** A família é a base!

159 **Êda:** É, família é tudo e essa mudança dessa família tá influenciando bastante,
 160 principalmente os pequeninhos. Eu lembro que quando a gente traz, né Rosa-
 161 Maria? As palavrinhas mágicas (cumprimentos e formas de tratamento que denotam
 162 respeito) que a gente trata desde pequeninho, né? Aí eles e.. e.. (gagueja) e vai a
 163 semana toda: ó, quando sair pede licença!

164 Quando pensa que não, eu tô conversando com a mãe, aí eu já li e já expliquei várias
 165 vezes, mas não tem jeito, tem uns que entram no meio, né? (risos de todas) Então é
 166 isso, tudo é de casa, em casa não dá essa orientação. Mesmo na escola a gente
 167 “batendo muito pra explicar”. E hoje mesmo eu disse.

- 168 **Stefa:** Só dizem que não têm tempo (sussurra para as colegas próximas)
- 169 **Êda:** Tem gente... (interrompe)
- 170 (virando-se para as participantes que estavam a sussurrar, o moderador intervém)
- 171 **Moderador:** O quê?
- 172 **Stefa:** As mães aqui dizem que não têm tempo!
- 173 **Maria:** Eu acredito que você nunca deve dizer que não tem tempo para o seu filho.
- 174 (pequeno trecho inaudível, pois muitas falam ao mesmo tempo a rir e concordar)
- 175 **Êda:** Que as mães diziam que não têm tempo. Ela ali trabalha 10 horas, trabalha,
- 176 chega de noite, todo mundo faz isso. Agora as mães dessa escola são as que mais
- 177 trabalham no mundo! (risos de todas) Algumas, meu Deus! Porque tem umas que são
- 178 até boas, não vamos exagerar.
- 179 (Muitas falam ao mesmo tempo)
- 180 **Maria:** Eu vou-lhes contar uma história aqui. O ano passado aqui, um aluno de
- 181 Sabina, ela é estágio um, ele tinha, o que, quatro anos?
- 182 **Rosa-Maria:** Era dois!
- 183 **Êda:** Era cinco.
- 184 (Segue sua narrativa com gestual próprio de uma encenação)
- 185 **Maria:** Ela chegou aqui na secretaria, eu sentada, íamos entrar em sala, quando ela
- 186 adentra a secretaria naquele rompante.
- 187 **Rosa-Maria:** A mãe, né?
- 188 **Maria:** É. Tinha sido chamada, porque o menino tinha feito, não lembro o que, mas,
- 189 adentrou daquele jeito. Chega vinha como uma bala! (Expressão regional para
- 190 evidenciar velocidade ou brutalidade)
- 191 - Mãe, o que é mãe?
- 192 - Ah, porque, manda chamar, toda vez manda chamar, porque é só meu filho que faz
- 193 as coisas, porque não sei o quê!
- 194 Eu disse:
- 195 - Mulher, mas, é porque a gente precisa do auxílio da senhora. - Foi assim, fui
- 196 conversar com ela, não foi Sabina?
- 197 **Sabina:** Foi mesmo.
- 198 **Maria:** Ela saltou (usou tom de voz elevado) e ela virou pra mim e disse: eu tenho
- 199 nada que ele estude ou deixe de estudar? Por mim, ele fica do mesmo jeito que ele
- 200 está, eu não estudei, não tenho formação.
- 201 **Mariazinha:** Foi ela que disse bem assim: estudei até a quarta “séra”?

202 (Risos de todas)

203 **Maria:** Disse ainda: eu “tô” pouco importando que ele estude ou não.

204 (falam todas ao mesmo tempo sobre o fato mencionado)

205 **Maria:** Eu fiquei horrorizada. Aí eu olhei pra ela. Eu olhei pra ela e calei. Se ela que
206 é mãe não tava se importando!

207 **Rosa-Maria:** Tava desistindo, né?

208 **Maria:** Desistindo de uma criança de quatro anos!

209 **Rosa-Maria:** E o que é que a gente fala, né?

210 **Maria:** Uma criança de quatro anos!

211 **Êda:** A realidade é feia!

212 **Maria:** Porque, quando eu lembro a minha realidade, que se eu chegasse em casa e
213 dissesse que eu tinha perdido numa prova, o “cacete comia” (apanhava) e o meu pai
214 virava em um “diabo” mais minha mãe.

215 Por que? Porque não era pra eu perder em nada e era pra passar de ano e era pra
216 formar, que era pra ser gente. Já hoje, que valores é esse que ela “tá” dando?

217 **Moderador:** Ou seja pra vocês, hoje, a família um ponto difícil para realizar esta
218 tarefa, né?

219 (Neste momento, Sabina, talvez incomodada como a tentativa de algumas colegas
220 monopolizarem a fala, vira-se discretamente para as três participantes ao seu lado e
221 fala, a sussurrar que ela também deveriam falar, afirmando que elas também sabem
222 sobre o assunto)

223 **Maria:** A família é o ponto principal.

224 **Stefa:** Uma vez eu mandei uma tarefinha pra casa, na folha, né, no classificador. Do
225 jeito que foi veio, aí, eu perguntei a menininha porque ela não fez: porque você não
226 fez a tarefinha? Aí ela: ô tia, é porque minha mãe bebeu, minha mãe embebedou e
227 não me ensinou.

228 **Rosa-Maria:** É, é difícil.

229 **Moderador:** O que vocês estão colocando, então, é que a família é um ponto difícil
230 pra poder trabalhar esse tema. Agora, pensando. Porque assim, tudo que vocês fazem
231 na escola tem um planejamento, tudo tem uma intenção. Pensando em método,
232 assim, para trabalhar esse tipo de tema na escola, vocês acham que há algum tipo de
233 metodologia, há uma outra possibilidade?

234 (silêncio)

- 235 O que vocês acham que seria melhor para trabalhar como método hoje na escola? É
 236 por tarefa, por brincadeira?
- 237 (trazer a sua cadeira e seu corpo um pouco mais a frente a participante introduz a
 238 fala seguinte)
- 239 **Mariazinha:** Historinha, música de gestos, eles prestam bem a atenção. Quando
 240 você fala, assim, sobre eles “ter” respeito, ter amor ao próximo, amar um ao outro.
 241 Quando você traz uma historinha bíblica que você conta, eles ficam “tudo” assim, ó!
 242 (abre bem os olhos) Até que melhoram uns dois dias. Música de gestos, eles ficam
 243 bem atentos. Eu acho que falta mesmo nos seres humanos, hoje, é amor, né!
- 244 **Êda:** É verdade!
- 245 **Mariazinha:** Falar um pouco de Deus na sala de aula, explicar às crianças sobre o
 246 amor ao próximo, que hoje infelizmente vive cada um no seu mundo, pois acham que
 247 colocou o filho no mundo, colocou o filho na escola, o pai não tem que tomar conta,
 248 que é o professor, tudo.
- 249 **Stefa:** E, hoje, a maioria aqui é criada pelas avós!
- 250 **Mariazinha:** É, fica difícil!
- 251 **Moderador:** E há espaço hoje? Acham que é possível ter espaço para esse tipo de
 252 trabalho em sala como um projeto?
- 253 **Todas:** Sim, tem! (respondem em uníssono)
- 254 **Maria:** A gente teve, ano passado, aqui a visita do padre Cláudio.
- 255 **Rosa-Maria:** Foi ótimo! Logo quando ele chegou, né?
- 256 **Maria:** Que em tempos que eu trabalho, eu nunca tive a visita de um padre dentro da
 257 escola e eu achei maravilhoso. Eu gostaria que houvesse uma interação maior entre a
 258 comunidade escolar juntamente com ele lá. Se tivesse tempo, o pior é que o tempo
 259 dele é difícil, mas, que houvesse mais do que ele trouxe pra gente. Essa visita, essa
 260 conversa, essa.
- 261 Porque eles levam pra casa e isso influi em algo. Se não influir em cem por cento, a
 262 gente influi em dez por cento, em alguém lá fora eu acho que tá bom.
- 263 (Neste momento Emília e Sabina cruzam os braços e olham para o chão, sem dar
 264 muita atenção ao que dizem)
- 265 **Mariazinha:** O carinho, quando trata o aluno bem com um beijinho, passar a mão na
 266 cabeça. Fica tão feliz! Você vê que tem aluno que tem um contexto tão complicado
 267 que a gente percebe que ele não tem esse apoio, essa comunicação com os pais, o
 268 carinho, um beijo.

269 Lá na outra escola que eu tô com os pequeninhos, eu trato eles de príncipe e
270 princesa. Chega ficam felizes e chegam em casa contando: mãe eu sou uma princesa
271 pra tia da escola, hoje! (risos de todas)

272 Aí eu contei uma historinha, né! Aí eu falei de uma princesa que tinha umas tranças.
273 Aí chegaram lá contando “pras” mães: mãe agora eu sou uma princesa, tenho que ser
274 educada, eu tenho que andar bem arrumada. Tudo que eu falei na história, chega eu
275 fiquei observando isso. É a carência hoje e mesmo em adultos e jovens. Eu sou
276 evangélica e vejo tanto jovem na igreja, assim, que usam drogas que se aproxima,
277 conversa e percebe, tem jovem de quem ninguém nunca se aproximou pra falar isso
278 pra ele, ninguém nunca tocou nele. Então, eu acho que o mundo tá dessa forma por
279 falta de amor, falta de Deus mesmo, de nós seres humanos, de tocar um no outro, de
280 conversar, dar tempo um pra o outro. Porque, infelizmente as famílias hoje, (pausa
281 mais longa) é crítico.

282 Conta-se uma história de uma mãe. É rapidinho!

283 Disse que tava a ver a novela. Ela tinha uma filha adolescente que namorava com um
284 rapaz. Ela estava sentada que nem dava pra ver a filha e quando estava assistindo a
285 novela das sete, o menino chegou e disse: mãe, fulano de tal vai fugir com fulana.

286 - Vai embora menino, deixa eu assistir a novela!

287 Quando terminou a novela e ela foi procurar, a menina já tinha ido embora.

288 - Ô meu Deus. – ela gritou.

289 - Mãe eu avisei à senhora, eu falei que ela ia embora!

290 (risos de todas)

291 Por isso eu digo aos pais que é muito importante o amor, a conversa, o diálogo,
292 explicar, entendeu?

293 **Moderador:** Vocês citaram uma ação em que a escola trouxe o padre aqui. O que
294 vocês acham... (fala interrompida)

295 **Rosa-Maria:** Não foi a escola, não! Foi o padre que veio até aqui. Quando ele
296 chegou na sociedade, ele visitou todas as escolas.

297 **Moderador:** Ah entendi! Então, mas, o que vocês acham que a escola poderia fazer
298 para contribuir com esse trabalho com educação moral?

299 **Mariazinha:** Palestra, né? Trazer pessoas.

300 **Maria Teresa:** Assim, já que tá todo mundo aqui, não tá todas as professoras, né! Eu
301 também sou evangélica, né! A minha igreja, ela trabalha com projeto social e assim,

- 302 dependendo da escolar querer também, eu posso trazer, que tem na minha igreja as
303 meninas que fazem peça teatral.
- 304 **Maria:** É bom.
- 305 **Êda:** Tudo é válido, né?
- 306 **Maria Teresa:** Palestra, o meu pastor a qualquer hora que chamar ele, ele vem aqui,
307 se tiver disponível ele vem
- 308 **Mariazinha:** Qualquer um, né? É importante.
- 309 **Moderador:** Vocês acham que é mais nesse sentido de promover palestras que a
310 escola deve se movimentar?
- 311 **Mariazinha:** Palestra, vídeos, historinhas, peça teatral. Tudo isso influi.
- 312 **Moderador:** E como é que acontece hoje, aqui, na escola?
- 313 **Rosa-Maria:** Tem isso que a gente faz no dia-a-dia.
- 314 **Stefa:** Eu fui fazer uma dinâmica aqui, aí o coleguinha que tirasse o nome do outro,
315 se apresentava e abraçava o outro. Ah, pois, veio uma mãe falar comigo que não quer
316 a filha dela abraçando com homem, não!
- 317 **Rosa-Maria:** Que horror!
- 318 **Maria:** Aí é a hora de dizer: aqui não existe homem na sala, não. São crianças!
- 319 **Moderador:** É que agora a gente está num momento de volta às aulas, mas vocês
320 comentaram que houve um trabalho com valores morais em algum ano. Tem hoje
321 alguma orientação? Até por conta do Projeto Político Pedagógico da escola, tem
322 alguma orientação para este trabalho?
- 323 **Rosa-Maria:** Não tem Projeto Político Pedagógico!
- 324 **Moderador:** Não tem Projeto Político Pedagógico?
- 325 **Rosa-Maria:** Não, não tem.
- 326 **Maria:** Ainda não tem.
- 327 **Êda:** Está sempre em construção. (risos de todas)
- 328 **Maria:** Nunca terminou, Luan!
- 329 **Sabina:** Acho que só sentando, viu?! (risos)
- 330 **Moderador:** Mas, vocês estão discutindo, né?
- 331 **Rosa-Maria:** Já, e muito!
- 332 **Êda:** Já começou, já discutiu.
- 333 **Maria:** Prende ponta e solta ponta e o “trem” não sai.
- 334 **Rosa-Maria:** O “trem” não sai.
- 335 (risos)

336 **Moderador:** Agora pensando, assim, no ideal. Qual vocês acham que seria o
337 ambiente ideal para trabalhar com educação moral? Tem alguma ideia do que seria
338 melhor para trabalhar?

339 **Maria:** Eu acho que ambiente próprio não existe, eu acho que todos os lugares.

340 **Sabina:** Eu acho que deveria fazer parte da rotina da escola. Assim, fazer parte da
341 rotina de forma institucionalizada. Uma vez ou duas a cada semana ou a cada mês ou
342 a cada quinze dias dedicados a esse trabalho. Que fosse de alguma forma
343 institucionalizada na escola, porque... (interrompe)

344 (Neste ponto o conflito sobre o assunto da moral religiosa fica mais evidente,
345 inclusive na postura das participantes que descruzam os braços, erguendo a cabeça e
346 corpo.)

347 **Maria:** Na verdade a escola já tem! É toda sexta.

348 **Moderador:** Toda sexta tem um espaço para trabalhar educação moral?

349 **Êda:** É, tem o horário para relações humanas. Religião e relações humanas.

350 **Emília:** Mas é religião.

351 **Rosa-Maria:** Porque hoje não tem mais ensino religioso.

352 **Emília:** É, mas o nome é praticamente o mesmo.

353 (trecho inaudível em que todas falam ao mesmo tempo)

354 **Maria:** Porque antes era assim, visava só o ensino religioso. Mudaram para relações
355 humanas.

356 (A inclinar o corpo em direção ao moderador Sabina aumenta o tom de voz para
357 dizer com notável firmeza a afirmação a baixo)

358 **Sabina:** Hoje é ensino religioso, mas, não é voltado para o ensino da religião em si, é
359 mais pra parte da ética e valores.

360 **Emília:** É, mas o nome lá é ensino religioso.

361 **Sabina:** O nome é ensino religioso.

362 **Êda:** Mas é o espaço que se tem para trabalhar.

363 (Vale salientar que Sabina já teria trabalhado na secretária de educação em outra
364 gestão administrativa passada)

365 **Moderador:** Já comentaram aqui, eu queria que só comentassem um pouquinho
366 mais da figura do professor. A colega ali já falou que o professor tem uma influência
367 muito grande. Qual vocês acham que é a influência da figura do professor para isso?
368 Já falamos da escola, já falamos de materiais, de método, agora o professor mesmo.
369 A figura do professor, vocês acham que tem um papel importante?

370 **Êda:** Bastante.

371 **Emília:** É essencial. Eu acho que as pessoas se espelham muito nos outros, sabe? E
372 quando você dá, é (pausa), motivos bons, elas seguirão motivos bons também!
373 Quando você se porta melhor, as pessoas pensam, eu acho, copiar aquilo.

374 **Êda:** Nós somos exemplos.

375 **Emília:** Exemplos para eles.

376 **Rosa-Maria:** Olha! Aconteceu com uma colega. Ela foi lá na farmácia me ver,
377 chegou uma moça, essa moça ficou tão feliz quando a viu! Falou: ah professora, eu
378 gostava tanto da senhora!

379 Tá vendo como é gratificante?

380 **Sabina:** Eu acho que temos dois caminhos. Falou-se muito da família. O que falta
381 em casa, você procura na rua, ou bom ou ruim, depende muito também da pessoa.
382 Então, assim como as crianças hoje estão saindo para ir buscar coisas, ditas como
383 ruins, na rua, têm outras crianças também que procuram coisas boas na escola e a
384 figura do professor neste sentido é muito importante. Porque acaba sendo o que ela
385 não tem em casa e que ele encontra fora de casa, dessa forma na escola.

386 **Maria Teresa:** Eles cortam o cabelo de acordo com você, até a roupa, o jeito de se
387 vestir, procuram. Se você for carinhoso, se você tratar bem.

388 **Moderador:** Para se espelhar, não é? Também comentar aqui rapidinho, de novo,
389 sobre os pais. A maioria falou que os pais não colaboram muito. Agora, há alguma
390 procura dos pais ou tem alguma preocupação nesse sentido do educar e pedir ajuda.

391 **Várias participantes:** Alguns pais são preocupados.

392 **Maria:** Existe ainda, poucos.

393 **Rosa-Maria:** Existem pais preocupados.

394 **Moderador:** E como que é essa preocupação?

395 **Maria:** Existe ainda, poucos.

396 **Rosa-Maria:** Às vezes eles, no caso. (Interrompe a falar e recomeça) Tem pai que se
397 o filho faltar, eles vêm avisar. Eles se preocupam e dizem: meu filho não vai vir hoje
398 por isso. Há pais que se preocupam muito com os filhos.

399 **Stefa:** Eles se preocupam sobre o comportamento.

400 **Mariazinha:** O que o filho viu na sala de aula. E hoje os pais, parecem que quase
401 não veem o filho e o filho não vê o pai. Agora tem pai que conversa, que pergunta o
402 que foi que o professor falou. Porque, a criança, tudo que ela ouve na sala de aula,
403 ela chega em casa e passa “pros” pais. Comenta, teve “musiquinha” tal, a “prô”

404 (professora) falou isso e isso. Olha, a tia me deu um beijo, a tia é boa, a tia é
405 carinhosa, eu gosto da tia. Tudo isso, eles passam. Agora tem mãe que infelizmente.
406 E tem mãe que ainda vem na sala e às vezes conversa com a gente: olha, minha filha
407 falou isso, isso e isso. Ela falou que gostou mais de você.

408 **Moderador:** E tem alguma preocupação no sentido de que vocês devem ensinar
409 alguma coisa para que eles sejam corretos, sejam boas pessoas?

410 **Mariazinha:** É se está aprendendo ou não, se faz a tarefa.

411 **Êda:** E se tem comportamento de bagunceiro, mas sobre a moral e os valores, não.

412 **Sabina:** O comportamento que eles procuram é sobre a disciplina em sala de aula.

413 **Moderador:** Então também envolve o tema de alguma forma. Agora queria só que
414 vocês comentassem sobre as dificuldades que vocês encontram, assim, no dia-a-dia,
415 quando tentam fazer algum trabalho com eles ou algum projeto envolvendo esse
416 tema. (silêncio)

417 Se tem alguma dificuldade, assim, que vocês acham mais importante. Há alguma
418 coisa que impeça trabalhar com isso?

419 (Silêncio)

420 Qual seria a dificuldade no cotidiano da escola, mesmo no dia-a-dia?

421 (Silêncio)

422 **Moderador:** Esperem que eu posso fazer uma lista para poder falar uma por vez.

423 (Risos de todas)

424 **Rosa-Maria:** Às vezes eu acho assim, como hoje a gente tá num mundo globalizado,
425 ainda temos muitas crianças que quando a gente pede uma pesquisa eles não têm
426 acesso, né? No caso da internet, para fazer pesquisas, tem criança que não tem acesso
427 digital. Essas coisas, pra fazer entrar, fazer pesquisa é que fica difícil, eu acho.

428 **Moderador:** Essa é uma dificuldade mais material. Agora pra você, como
429 professora, acha que tem alguma dificuldade?

430 (Silêncio)

431 Alguma coisa mais difícil, ou pela rotina ou pelo tempo que têm para passar o
432 conteúdo, ou pela falta de recurso didático para se orientar?

433 **Êda:** Eu acho que a gente se preocupa muito com o conteúdo, porque tem que dar
434 aquele assunto, tem que se preocupar com o plano. Eu mesma, sempre procuro as
435 meninas, porque, tem que planificar e vem a rotina. Então, às vezes eu acho que isso
436 deixa a gente preocupada mesmo, né?

437 **Emília:** E eu acho assim, a gente a todo momento, a todo instante, a gente tá
438 tentando passar essas regras, ou o que seja, regras ou combinados, né? E, assim, a
439 gente não fica é. (pausa) Não inclui na rotina, assim, algo ou um tempo destinado só
440 àquilo ali mesmo, a não ser nesse espaço que fica a religião, essa educação religiosa,
441 sei lá, que seja. Aproveita e faz isso que é mais voltado pra isso, mas, eu acho assim,
442 que se tivesse algo específico pra inserir ajudaria mais, eu acho.

443 **Maria:** Verdade!

444 **Emília:** Ainda seria mais um tempinho destinado para isso.

445 **Sabina:** É!

446 **Moderador:** Você diz sobre material didático, é isso?

447 **Emília:** Sim e até horário reservado pra isso.

448 **Êda:** É, certo. Até mesmo como algo da instituição como disse a colega, não só essa
449 aula uma vez por semana, mas institucionalizar-se.

450 **Emília:** Eu cheguei a comentar uma certa vez, assim, é. (interrompe) As palavras
451 não estão muito boas comigo hoje.

452 **Moderador:** Tranquilo. É que hoje é sexta-feira, está cansada.

453 (risos)

454 **Emília:** Mas, assim, eu cheguei a pensar. Os meninos entenderam aquilo, por
455 exemplo, eu falo: Não é pra falar palavrão, não é.. pra tudo isso, mas acabam
456 executando, entendeu?

457 Por conta da convivência, por tudo isso, mas as regras eles sabem!

458 Todas as (interrompe) Toda hora eu falo as regras, mas..

459 **Maria Teresa:** Combinados.

460 **Emília:** Isso. Todos esses combinados, eles sabem. Que a gente tem que ser educada
461 em tal lugar, que a gente tem que dizer obrigado, que a gente tem que isso, que
462 aquilo, que a gente não pode dar uma pressão psicológica em um colega, mas acaba
463 acontecendo. Mas, se você colocar lá e fizer a pergunta, todo mundo tá sabendo.

464 Agora, o executar é que eu acho que não vem.

465 **Êda:** Para pôr em prática eles não sabem, né?

466 **Emília:** Isso!

467 **Mariazinha:** A gente trabalha dependendo também da necessidade do que vai
468 surgindo na sala, né. Quando surge alguma coisa e você vê que não tá certo, eu
469 mesma paro e vou conversar sobre aquele assunto, aí eu falo, converso. Tô nem aí,
470 paro mesmo. Então, depende da necessidade de agir com isso. Porque as crianças,

471 hoje, são totalmente diferente das de atrás. Falo de tema sexual também, a
 472 sexualidade, né! Falo de erotismo, do que elas assistem na casa delas. Às vezes eles
 473 falam coisas que eu digo: meu Deus! Eu tenho até vergonha de ouvir. Aí a gente
 474 sempre para um pouco e chama e conversa com todos, fala pra todos sobre o certo e
 475 o errado, entendeu?

476 Então, aqui todos somos pais e mães, então, a gente quer o melhor de cada criança e
 477 a gente vai falando a depender da necessidade, porque, cada dia que passa a coisa vai
 478 ficando pior.

479 **Moderador:** Agora, vocês gostariam de falar sobre algo que eu não tenha falado, ou
 480 algo que pensam poder acrescentar à pesquisa?

481 (Ouve-se um telefone a tocar e uma participante pede para sair e atender.)

482 Ou queiram falar algo importante para vocês ou qualquer coisa para acrescentar?

483 **Mariazinha:** Só queria dizer que foi legal, obrigada.

484 **Êda:** É verdade.

485 **Rosa-Maria:** Eu também gostei. E quero desejar a você que se aprofunde mais no
 486 seu estudo e volte para nos ajudar, né?

487 **Maria:** É, depois venha nos ajudar.

488 **Moderador:** Esse é um ponto que eu queria chegar também. Então, eu estou fazendo
 489 esta entrevista e viajo em pouco tempo, mas eu comprometo-me a voltar para realizar
 490 uma devolutiva e também estou à disposição pra qualquer coisa que vocês queiram,
 491 até para uma formação nesta área, porque é possível fazer bastante coisa, vocês têm
 492 bastante possibilidade pra fazer isto se institucionalizar aqui na escola como a colega
 493 falou. É possível fazer várias ações nem que sejam pequenas, mas que sejam
 494 frequentes, pois vocês já têm espaço pra isso, portanto é possível fazer e no que eu
 495 puder ajudar, venho conversar com vocês, venho numa reunião de coordenação
 496 passar algumas ideias para discutir. Qualquer coisa, estou à disposição de vocês. Já
 497 que todas gostam de trabalhar aqui, então vai ser ainda melhor!

498 (antes de adentrarmos à sala uma participante disse que todas as educadoras que lá
 499 entravam não queriam mais lecionar em outra escola.)

500 (Gargalhadas)

501 **Sabina:** Gostar do trabalho, eu não sei, mas de ficar nesta escola, sim!

502 (risos)

503 **Moderador:** Muito obrigado a todas vocês, de coração.

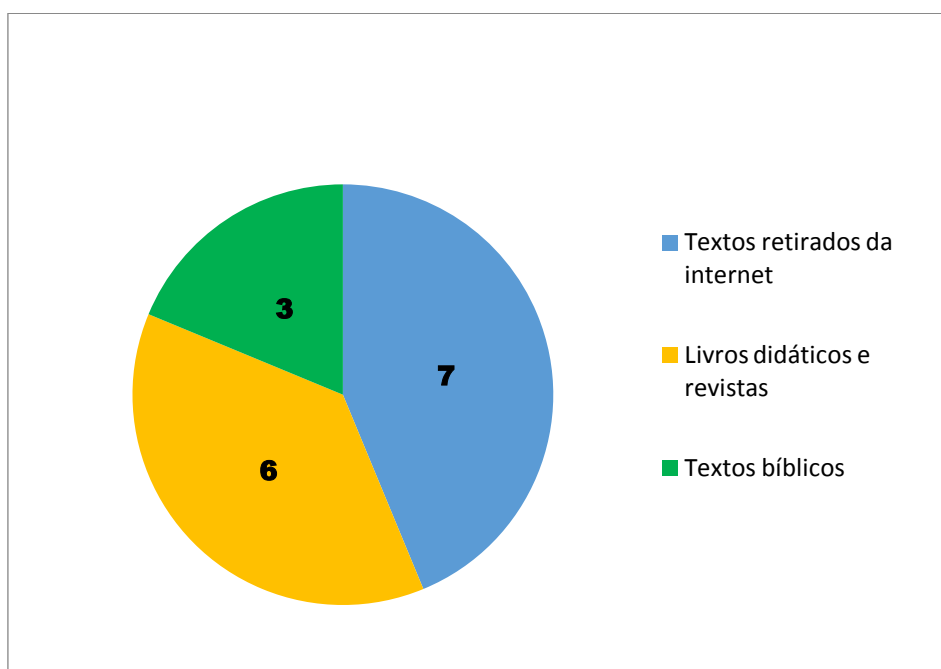


Gráfico 11. Referências bibliográficas

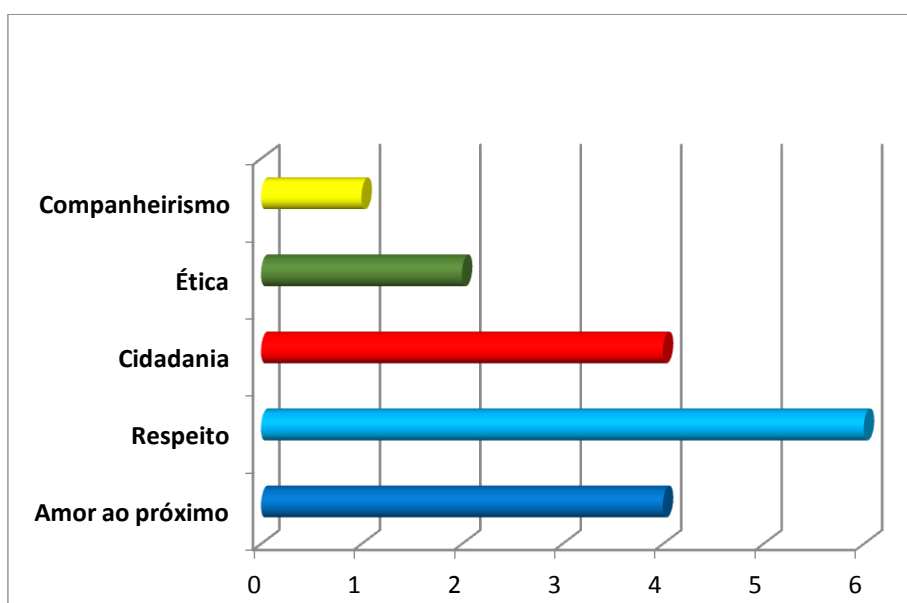


Gráfico 12 - Temáticas abordadas

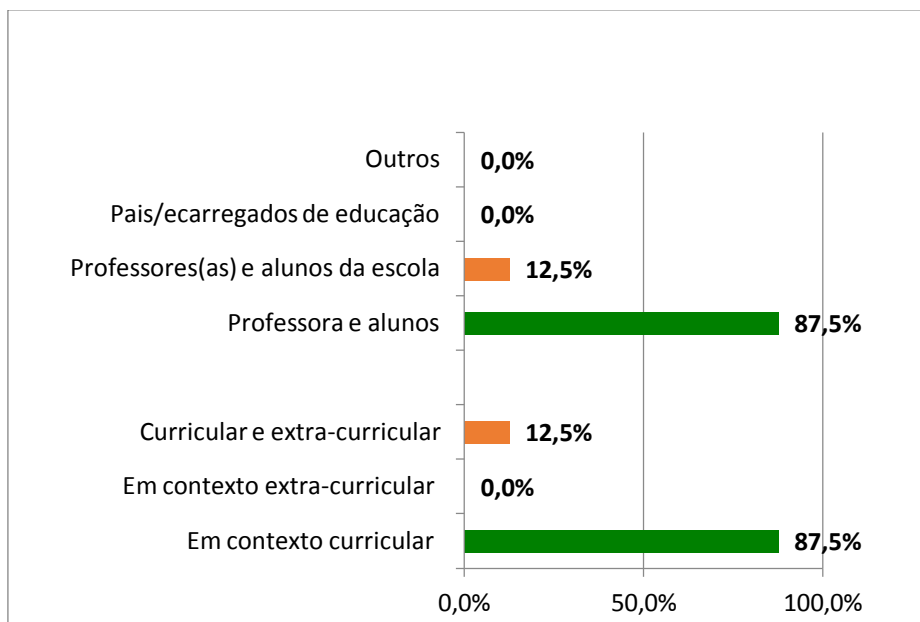


Gráfico 13. Contexto e os participantes da ação

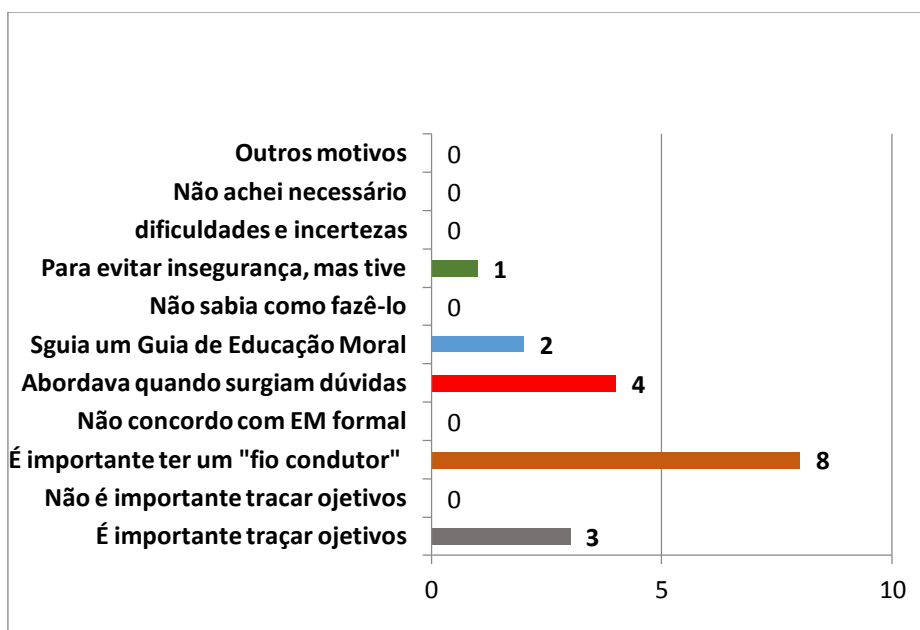


Gráfico 14. Justificativas para planificar as atividades/aulas

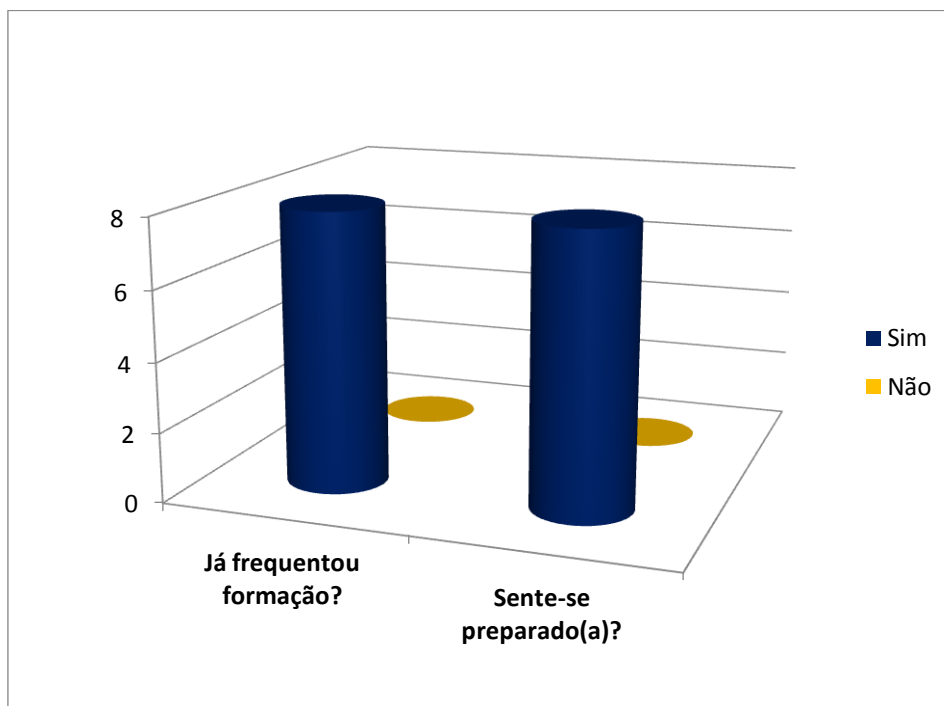


Gráfico 15. Sobre a formação em Educação Moral

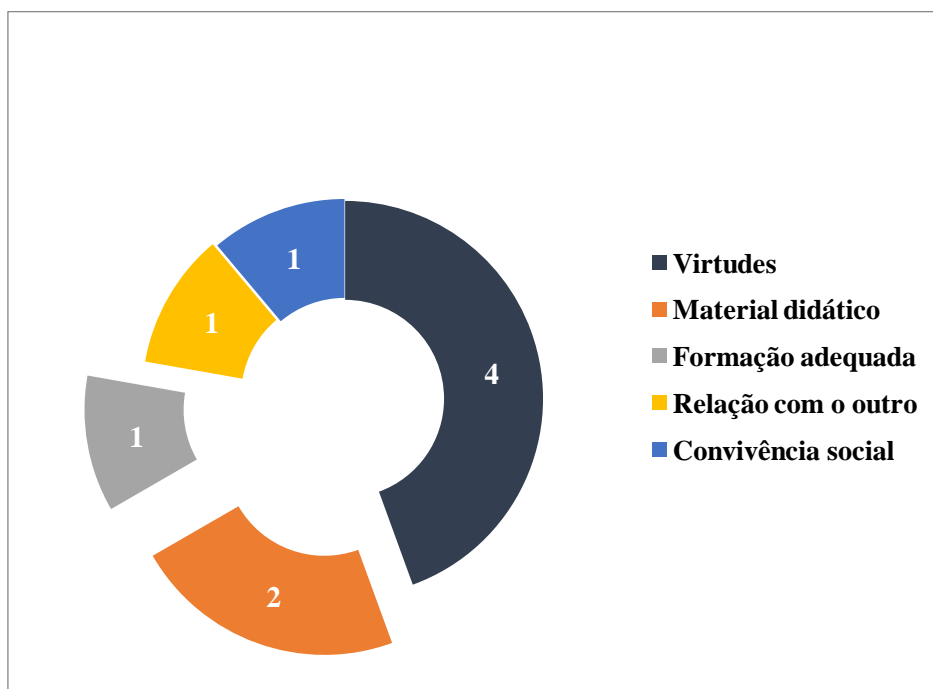


Gráfico 16. Condições para abordar a temática

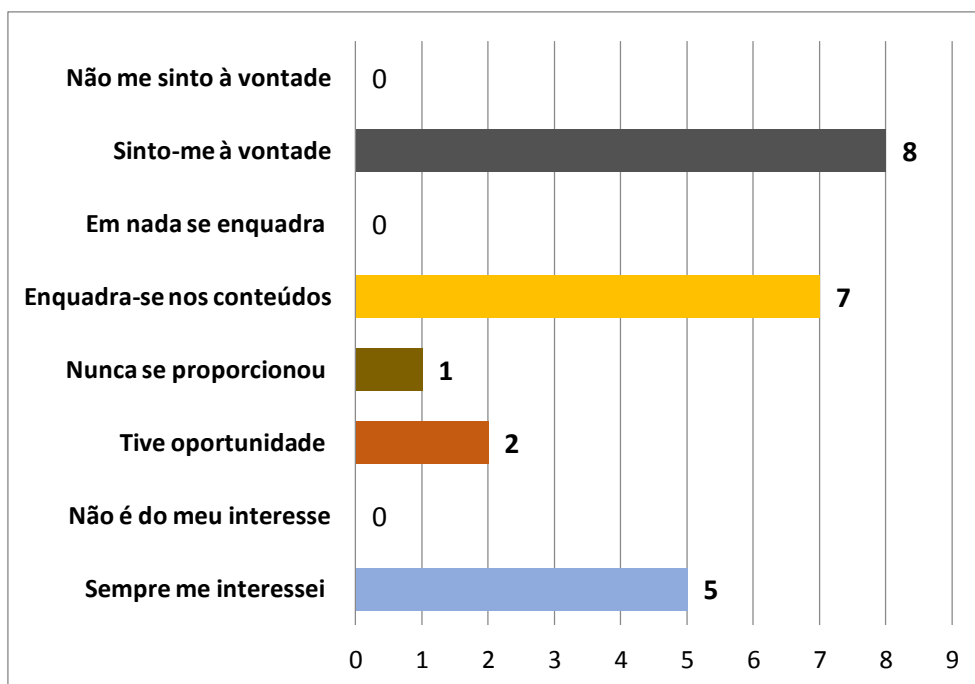


Gráfico 17. Razões para buscar formação

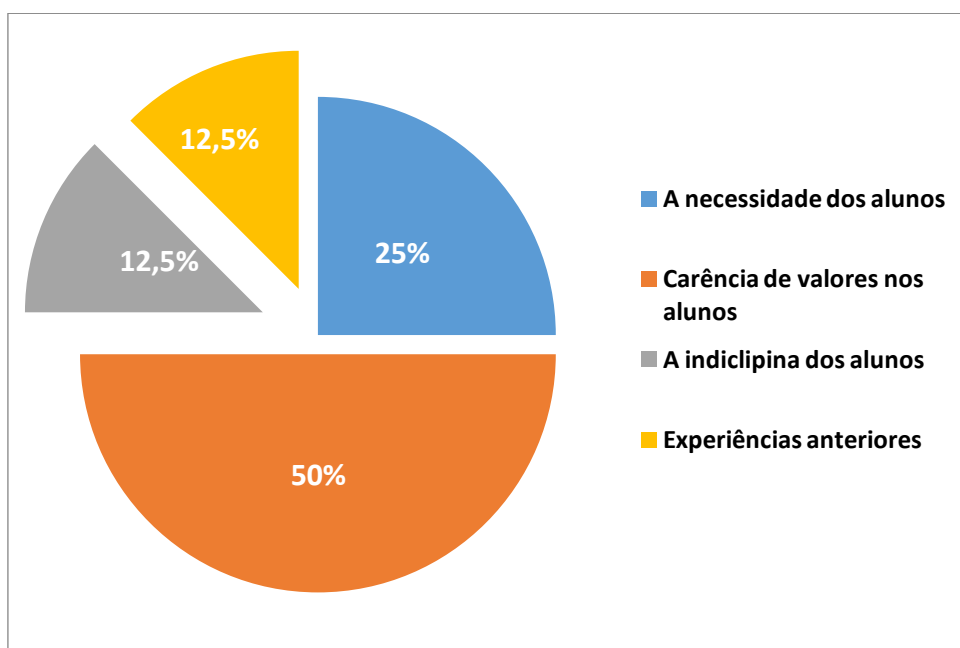


Gráfico 18. Razões para abordar o tema Educação Moral

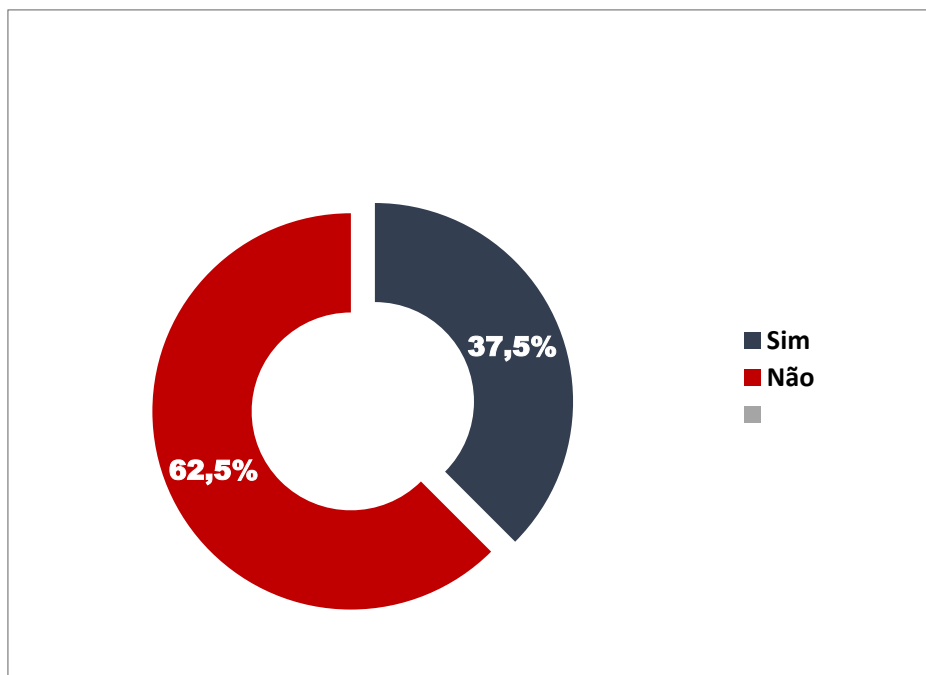


Gráfico 19. Percepção de dificuldades

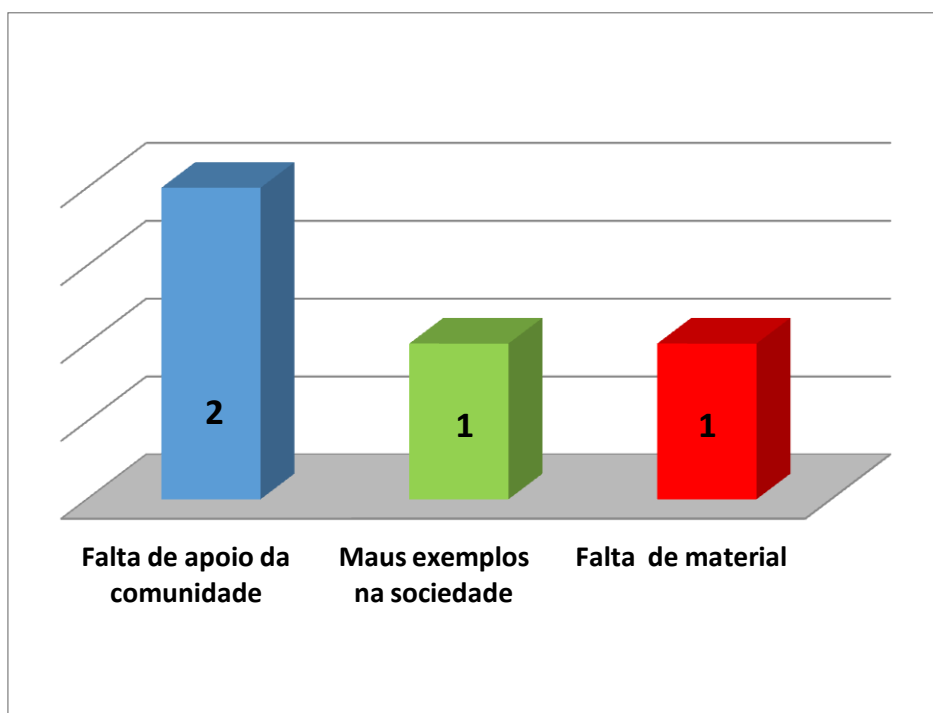


Gráfico 20. Motivos de dificuldades